

ФГАОУ ВО «УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи

Чжан Юэ

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
О ЕВРОПЕЙСКОЙ ИНТОНАЦИОННОЙ ФОРМЕ МУЗЫКИ
У ОБУЧАЮЩИХСЯ ВОКАЛУ В УНИВЕРСИТЕТАХ КИТАЯ**

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

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Куприна Надежда Григорьевна

Екатеринбург – 2025

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	4
Глава 1. Теоретические основы формирования представлений о европейской интонационной форме музыки у студентов, обучающихся вокалу в университетах Китая	16
1.1. Формирование представлений о европейской интонационной форме музыки у студентов-вокалистов в вузах Китая как педагогическая проблема.....	16
1.2. Характеристика понятия «формирование представлений о европейской интонационной форме музыки».....	25
1.3. Методологические подходы и принципы формирования представлений о европейской интонационной форме музыки у китайских студентов-вокалистов.....	40
Выводы по первой главе.....	50
Глава 2. Опытно-поисковая работа по формированию представлений о европейской интонационной форме музыки у студентов, обучающихся вокалу в университетах Китая	55
2.1. Начальная диагностика сформированности представлений о европейской интонационной форме музыки у китайских студентов-вокалистов.....	55
2.2. Содержание и особенности методики формирования представлений о европейской интонационной форме музыки у китайских студентов-вокалистов.....	81
2.3. Итоговая диагностика сформированности представлений о европейской интонационной форме музыки у китайских студентов-вокалистов.....	100
Выводы по второй главе.....	111
Заключение	116
Список литературы	119

Приложение 1. Примеры проверочных тестов и заданий на практических занятиях спецкурса «Анализ интонационной формы европейской музыки»	136
Приложение 2. Статистический анализ результатов диагностики сформированности у китайских студентов-вокалистов представлений о европейской интонационной форме музыки с помощью критерия углового преобразования Фишера.....	141

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Обучение вокалу является одним из востребованных направлений в системе высшего музыкального образования Китая. Молодые вокалисты стремятся к овладению искусством пения на высоком уровне для участия в популярных и престижных вокальных конкурсах и шоу, что воспринимается как путь к успешной творческой и социальной самореализации.

Обучение китайских вокалистов основывается на традициях национального вокального исполнительства, что позволяет поддерживать и развивать вокальную китайскую школу как яркое и самобытное культурное явление. В то же время активное участие вокалистов из Китая в международных конкурсах актуализирует обучение интонационно выразительному исполнению европейского репертуара. На этом пути возникают сложности, обусловленные сложившейся в истории китайского государства географической и культурной составляющей. Наличие в продолжительный исторический период культурных границ с западным миром привело к тому, что интонационная форма европейской музыки остается во многом неосвоенным явлением для китайских исполнителей и слушателей.

В настоящее время в сфере вузовского вокального образования в Китае происходит активное международное сотрудничество, актуализируется поиск новых способов и приемов обучения, связанных с открытостью к инновациям и достижениям европейских вокальных школ при сохранении культуры наследования национальных традиций. В программных документах формулируются задачи развития у студентов-вокалистов способности к интонационно выразительному исполнению европейской музыки.

Однако в практике вузовского вокального обучения обращение к европейскому репертуару зачастую мыслится как расширение умений вокального исполнительства, достигнутых при освоении традиционной для Китая вокальной культуры. На это указывают китайские авторы (Бай Юнь, Ван Хань, Ван Яцзюнь, Лу Хуньюй, Лю Ян, У Линьсян, У Ся, Чжан Лу и др.), анализирующие особенности обучения студентов вокальных классов и отмечающие, что

певческий анализ европейских вокальных произведений чаще всего направлен на отработку певцом определенных технических сложностей и не предполагает углубленного рассмотрения особенностей европейского интонирования.

Сегодня многие китайские вокалисты обучаются в вузах России, географически близкой и дружественной Китаю страны. В этой ситуации актуально обращение китайских педагогов к российской музыкально-педагогической теории и практике.

Степень научной разработанности проблемы. Проблема формирования у студентов-вокалистов представлений о европейской интонационной форме музыки не рассматривается в музыковедческих и музыкально-педагогических трудах китайских авторов. Опосредованно эти вопросы поднимаются с позиции влияния европейских вокальных школ и техник на формирование современной вокальной школы Китая (Ли Эрюн, Ли Юе, Сяо Ин, Шуай Хуан, Яо Вэй), а также с точки зрения изменения требований к вокальному обучению в условиях мультикультурализма (Сунь Юйян, Цзян Шанжун, Ян Бо, Яо Дин и др.). В ряде работ подчеркивается значимость учета культурологического компонента в подготовке китайских вокалистов для их профессиональной реализации в мировом музыкально-культурном пространстве (Чжао Си, Чжоу Шучжэнь, Чжу Тяньи). Вместе с тем авторы подчеркивают недостаточность методологического инструментария для решения задачи овладения студентами-вокалистами спецификой европейского интонирования в исполнительстве.

Положение об интонационной природе музыкального мышления является концептуальной основой работ по школьному музыкальному образованию Э. Б. Абдуллина, Д. Б. Кабалева, Е. Д. Критской, Л. В. Школяр. Понятие «интонационная форма музыки» выдвинуто и обосновано В. В. Медушевским в рамках теории музыкальной интонации (Б. В. Асафьев) и на основе развивающих эту теорию музыковедческих (Л. А. Мазель, Е. К. Ручьевская, А. Н. Сохор, Ю. Н. Тюлин, В. А. Цуккерман, Т. В. Чередниченко) и музыкально-психологических (Д. К. Кирнарская, В. И. Петрушин, Б. М. Теплов, В. Н. Холопова, Г. М. Цыпин) исследований. Положение о музыкальной интонации как образном

смысле, раскрывающемся в определенном художественном контексте, явилось базой для разработки понятий «интонации стиля» (Е. В. Назайкинский, Т. Н. Ливанова, А. Н. Литвинов, М. К. Михайлов, Б. Л. Яворский), «интонации культуры» (Ю. Б. Борев, В. В. Бычков, Г. Д. Гачев, Л. А. Закс, М. С. Каган). В вокальной педагогике совершенствование интонационной выразительности пения является важнейшей качественной характеристикой в подготовке вокалиста (Е. А. Бодина, А. В. Денисов, Л. С. Майковская, Т. Г. Мариупольская, А. С. Петелин и др.).

Однако в подготовке китайских студентов-вокалистов данный пласт исследований остается невостребованным. Задача развития технической и художественно-выразительной сторон пения решается преимущественно в рамках традиций национального вокального исполнительства.

Сказанное дает основания к выделению **противоречий** между:

- требованиями модернизации вузовского вокального образования в Китае с учетом интеграционных процессов с европейской музыкальной культурой и сложившейся практикой обучения, не обеспечивающей выполнения этих требований;

- разработанностью научно-теоретических основ формирования представлений у обучающихся о европейской интонационной форме музыки в российской музыкальной педагогике и недостатком подобных исследований в музыкальной педагогике Китая;

- необходимостью формирования представлений о европейской интонационной форме музыки у китайских студентов-вокалистов и неразработанностью методического обеспечения этого процесса на дисциплинах вокальных специализаций в университетах Китая.

Сформулированные противоречия определили **проблему исследования**, которая состоит в поиске путей и способов эффективного формирования представлений о европейской интонационной форме музыки у студентов, обучающихся вокалу в университетах Китая.

Тема исследования: «Формирование представлений о европейской интонационной форме музыки у обучающихся вокалу в университетах Китая».

Цель исследования: разработать и проверить результативность методики формирования представлений о европейской интонационной форме музыки у китайских студентов-вокалистов.

Объект исследования: процесс обучения вокалу в университетах Китая.

Предмет исследования: методика формирования представлений о европейской интонационной форме музыки у студентов, обучающихся вокалу в университетах Китая.

Гипотеза исследования: формирование представлений о европейской интонационной форме музыки у китайских студентов-вокалистов будет эффективным, если:

– в содержании обозначенного педагогического процесса обобщить музыкально-слуховые представления разного уровня (от элементов музыкального языка до жанрово-стилевых интонаций-образов), раскрыть закономерности интонационного развития в произведениях европейской музыки и возможности их творческой переработки в исполнительской деятельности;

– на основе лично ориентированного, культурологического и стилового подходов разработать методику, этапы которой выстроены в логике: обогащение слухового интонационно-образного багажа обучающихся – анализ интонаций-образов и закономерностей интонационного развития в жанрово-стилевых контекстах европейской культуры – оперирование сформированными представлениями в исполнительской интерпретации вокальных произведений европейской музыки;

– в методике формирования представлений о европейской интонационной форме музыки у китайских студентов-вокалистов использовать *методы*, направленные на эмоциональную вовлеченность в интонирование, ассоциативно-образное восприятие интонаций, анализ музыкальных эмоций в жанрово-стилевых контекстах, моделирование интонационного развития в исполнительских планах произведений;

– для реализации методики разработать спецкурс «Анализ интонационной формы европейской музыки», включающий разные формы лекций (информационная лекция, лекция-визуализация, лекция с практикумом, лекция-концерт), практические занятия с выполнением творческих заданий и анализом исполнительской деятельности студентов на занятиях вокалом и во внеаудиторных мероприятиях.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования определяются его основные **задачи**:

1. Выявить состояние проблемы формирования представлений о европейской интонационной форме музыки у студентов-вокалистов в вузах Китая.

2. Уточнить содержание понятия «формирование представлений о европейской интонационной форме музыки».

3. Определить методологические подходы и принципы, лежащие в основе методики формирования данных представлений у китайских студентов-вокалистов.

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

5. Проверить в опытно-поисковой работе успешность разработанной методики.

Теоретико-методологическая база исследования: вопросы музыкальной эстетики в китайской традиции культурного наследования (Ван Юйхэ, Гао Гэ, Сяо Ин, У Хуэйминь, Цзюй Цихун и др.); философско-эстетические и музыковедческие теории об интонации как сути художественного мышления в европейской культуре (Б. В. Асафьев, Ю. Б. Борев, В. В. Бычков, Л. А. Закс, Л. А. Мазель); теория музыкально-слуховых представлений (А. Л. Готсдинер, Т. И. Карнаухова, Б. М. Теплов, Г. М. Цыпин); теория музыкальных эмоций (Л. Я. Дорфман, Д. К. Кирнарская, В. Г. Ражников, В. Н. Холопова); идеи интонационной теории стиля (В. В. Медушевский, М. К. Михайлов, Е. В. Назайкинский, С. С. Скребков); вопросы подготовки вокалистов в

исследованиях российских (И. Ю. Алиев, Л. Б. Дмитриев, Г. П. Стулова, Р. В. Сладкопевец, О. Ю. Соловьянова) и китайских (Ван Ци, Джан Хунь, Джин Тилин, Го Ивэнь, Ин Джинлянь, Июн Лу, Чжао Синь, Хуан Япин) ученых.

Методы исследования: *теоретические* – изучение и анализ эстетической, музыковедческой, психолого-педагогической, методической литературы по проблеме исследования; систематизация и обобщение педагогического опыта, проектирование методики; *эмпирические* – анкетирование, диагностические задания, метод экспертных оценок, опытно-поисковая работа.

База исследования: Цзилиньский педагогический университет города Сыпин (Китай). Исследование проходило в **три этапа**.

Первый этап (2021–2022) включал анализ научной и методической литературы, изучение состояния исследуемой проблемы в теории и практике вокального обучения в вузах Китая, определение научного аппарата исследования.

На втором этапе (2022–2023) определялись критерии и показатели сформированности представлений о европейской интонационной форме музыки у студентов-вокалистов, разрабатывалась и апробировалась методика, проводился анализ текущих результатов опытно-поисковой работы.

На третьем этапе (2023–2025) проводилась итоговая диагностика, производилась обработка полученных данных, формулировались выводы, оформлялся текст диссертационного исследования.

Апробация и внедрение результатов осуществлялись в ходе обсуждений на заседаниях кафедры музыкального образования Уральского государственного педагогического университета на всех этапах исследования, в научных публикациях, в выступлениях автора на международных (Москва, 2022; Липецк, 2022, 2023; Казань, 2022; Екатеринбург, 2022, 2023) и всероссийских (Екатеринбург, 2022; Нижневартовск, 2022) конференциях. Результаты исследования внедрены в практику учебной работы Цзилиньского педагогического университета (город Сыпин, Китай).

Научная новизна исследования:

1. Обосновано, что формирование у китайских студентов-вокалистов представлений о европейской интонационной форме музыки является целенаправленным педагогическим процессом, обеспечивающим расширение личностного музыкально-слухового опыта и кругозора обучающихся, понимание выразительных значений интонаций и закономерностей интонационного развития в жанрово-стилевых контекстах европейской музыки, умение моделировать исполнительские планы вокальных произведений европейской музыки для их творческой интерпретации в пении.

2. Разработана методика формирования у китайских студентов-вокалистов представлений о европейской интонационной форме музыки, включающая этапы: эмоционально-мотивационный (направленный на обогащение слухового интонационно-образного багажа студентов), познавательный-аналитический (связанный с анализом интонаций-образов и закономерностей интонационного развития в жанрово-стилевых контекстах европейской культуры), художественно-исполнительский (предполагающий оперирование сформированными представлениями в исполнительской интерпретации произведений европейской музыки).

3. Разработан алгоритм моделирования студентами исполнительского плана произведения в творческом процессе: 1) наглядное представление интонационного развития через цветовую палитру, пластику жестов (метод перекодирования); 2) углубленное рассмотрение нотного текста (метод контекстного анализа интонационной формы); 3) мысленное продумывание студентом замысла собственной исполнительской трактовки с учетом полученной информации (метод внутрислухового анализа интонационного развития) и вербализация замысла в обсуждении с педагогом общей канвы интонационного развития и технических деталей воплощения музыкального образа в композиции произведения (метод установления взаимосвязи художественного и технического на интонационной основе); 4) реализация исполнительского замысла в пении и самоанализ студентом точности интонирования и адекватности воспроизведения

интонационной формы в процессе исполнения произведения (метод исполнительской интерпретации).

Теоретическая значимость исследования:

1. Уточнено понятие «представления о европейской интонационной форме музыки»: это воспроизведенные в памяти интонации-образы, мысленное оперирование ими и их творческая переработка в слушательской и исполнительской деятельности на основе личного музыкально-слухового опыта, понимания выразительных значений интонаций и закономерностей интонационного развития в жанрово-стилевых контекстах европейской музыки.

2. Обоснована целесообразность построения образовательного процесса на основе взаимосвязи методологических подходов: *лично ориентированного* (обеспечивающего активизацию личного опыта студентов при восприятии интонаций-образов и эмоциональную вовлеченность в интонирование через отождествление собственных эмоций с эмоциональным строем звучания), *стилевого* (обеспечивающего эмоционально-интеллектуальное восприятие образов-интонаций в качестве выразителей характерных аффектов и ценностей разных периодов европейской культуры), *культурологического* (расширяющего общекультурный кругозор студентов и открывающего для них возможности освоения интонационной системы иной музыкально-культурной традиции, что повышает уровень интерпретационно-творческого развития студента-вокалиста).

3. В соответствии с методологическими подходами выделены принципы: *опоры на имеющийся эмоциональный, жизненный, культурный опыт* в процессе освоения содержания музыкальных интонаций европейской музыки, *субъектности* в постижении закономерностей интонационной формы музыки и ее воспроизведении в вокальном исполнительстве как способе контакта личности со своим внутренним «я», *системности*, связанный с выявлением закономерностей интонационной формы и характера эмоциональных проявлений в музыке определенной стилевой концепции, *полихудожественности*, направленный на закрепление у студентов слуховых представлений через сопоставление музыкальных интонаций с образами других видов искусства,

относящихся к одному периоду европейской культуры, *культуросообразности* в методических подходах к изучению интонационных систем разных культурных традиций, *творческой самореализации в деятельности*, что связано с проявлением у студентов самостоятельности и активности на основе полученных знаний и умений в выборе средств выразительности для исполнительской интерпретации произведений европейской музыки.

Практическая значимость исследования состоит в разработке и внедрении:

– содержания спецкурса «Анализ интонационной формы европейской музыки», включающего практические занятия и различные по форме лекции (информационная лекция, лекция-визуализация, лекция с практикумом, лекция-концерт), содержанием которых являются теоретические знания о специфике организации интонационной формы музыки в историко-стилевых и жанровых контекстах европейской музыкальной культуры;

– творческих заданий по ассоциативно-образному восприятию музыкальных интонаций, анализу интонационной формы произведений, моделированию исполнительских планов и интерпретации музыкальных произведений, исполняемых студентами на занятиях вокалом и во внеаудиторных мероприятиях;

– диагностического инструментария (критериев и показателей сформированности представлений о европейской интонационной форме музыки, диагностических заданий).

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

Положения, выносимые на защиту:

1. Формирование у китайских студентов-вокалистов представлений о европейской интонационной форме музыки является целенаправленным педагогическим процессом, обеспечивающим расширение личностного музыкально-слухового багажа и кругозора обучающихся, понимание выразительных значений интонаций и закономерностей интонационного развития в жанрово-стилевых контекстах европейской музыки, умение моделирования исполнительских планов вокальных произведений европейской музыки для их творческой интерпретации в пении.

2. Основой для разработки методики формирования представлений у китайских студентов-вокалистов о европейской интонационной форме музыки являются методологические подходы и соответствующие им принципы: личностно ориентированный (принципы опоры на имеющийся эмоциональный, жизненный, культурный опыт в процессе освоения содержания музыкальных интонаций европейской музыки, субъектности в постижении закономерностей интонационной формы музыки и ее воспроизведении в вокальном исполнении как способа контакта личности со своим внутренним «я»), стилевой (принципы системности в выявлении закономерностей интонационной формы произведений определенной стилевой концепции, полихудожественности в закреплении у студентов слуховых представлений через сопоставление музыкальных интонаций с интонациями стиля в других видах искусства, контекстного анализа интонационной формы произведения), культурологический (принципы культуросообразности в методических подходах к изучению интонационных систем разных культурных традиций, творческой самореализации в исполнительской интерпретации произведений европейской музыки).

3. Методика формирования представлений у китайских студентов-вокалистов о европейской интонационной форме музыки реализуется в три этапа.

На *эмоционально-мотивационном этапе* решается задача обогащения слухового интонационно-образного опыта студентов через выявление связей музыкальных интонаций европейской музыки с различными жизненными

впечатлениями. Используются методы образных ассоциаций, пластического интонирования; формы: информационная лекция, практические задания по моделированию музыкальных интонаций-эмоций в пластике, рисунке, словесных выражениях.

На *познавательно-аналитическом этапе* реализуется задача развития умений анализа интонаций-образов в стилевых контекстах европейской культуры. Методы: выявления смысловых доминант музыкального стиля, анализа музыкальных эмоций, создания художественного контекста; формы: лекция-визуализация, творческие задания по созданию презентаций, слайд-фильмов с сопоставлением интонаций-образов в разных видах искусства в рамках определенной стилевой концепции.

На *художественно-исполнительском этапе* решается задача развития способности к оперированию сформированными представлениями в исполнительской интерпретации вокальных произведений европейской музыки. Методы, направленные на моделирование исполнительского плана произведения: перекодирования, контекстного анализа интонационной формы, внутрислухового анализа интонационного развития произведения, установления взаимосвязи художественного и технического на интонационной основе, исполнительской интерпретации; формы: лекция-концерт, внеаудиторные мероприятия, включающие вокально-исполнительскую деятельность студентов.

4. Критериями сформированности у китайских студентов-вокалистов представлений о европейской интонационной форме музыки являются: *образно-аналитический* (понимание выразительных значений интонаций), *эмоционально-мотивационный* (эмоциональная отзывчивость на музыку, вовлеченность в восприятие эмоционального строя произведения), *деятельностный* (адекватность и выразительность интонирования в вокальном исполнении).

Сформулированная тема соответствует паспорту научной специальности 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания: Сравнительные исследования методических систем предметного образования (п. 16); Теоретические основы создания и использования новых образовательных

технологий и методических систем обучения и воспитания, обеспечивающих развитие учащихся на разных ступенях образования (п. 20); Теория, методика и практика разработки учебно-методического обеспечения образовательного процесса (п. 22).

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЕВРОПЕЙСКОЙ ИНТОНАЦИОННОЙ ФОРМЕ МУЗЫКИ У СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ВОКАЛУ В УНИВЕРСИТЕТАХ КИТАЯ

1.1. Формирование представлений о европейской интонационной форме музыки у студентов-вокалистов в вузах Китая как педагогическая проблема

В современном музыкальном образовании Китая подготовке вокалистов уделяется большое внимание. В государственном документе «Модернизация образования Китая до 2035 года» отмечается, что пение как вид искусства с глубоким культурным подтекстом может решать задачи укрепления и наследования выдающейся традиционной китайской культуры, а также содействовать «обмену и взаимопониманию между китайской культурой и мировой культурой». Реформы современного китайского музыкального образования, связывающие в единый комплекс идеи культурного наследования и открытость к инновациям, наиболее мобильно и продуктивно осуществляются в сфере вокального обучения.

В частности, в настоящее время в сфере вузовского вокального образования происходят активное международное сотрудничество, освоение европейского репертуара, форм и методов обучения, свойственных европейским вокальным школам. Необходимым компонентом в обучении китайских вокалистов выступает направленность на понимание европейской музыки в ее уникальной культурной коннотации, к постижению ее слуховых характеристик, способности к восприятию ее образности и интонационно выразительному исполнению. В то же время на сегодняшний день существует проблема недостаточности методологического инструментария для решения этой задачи.

Современная китайская философия музыки и музыкальной педагогики характеризуется детальным осмыслением национальной специфики многовековой китайской вокальной культуры. Существует значительный пласт исследований, представляющих ретроспективу развития национальной вокальной музыки в

Китае, ее особенностей в периоды правления различных династий. В исследованиях китайских авторов вокальная культура предстает как отражение конкретного социально-экономического и исторического контекста развития государства (Цао Яньли [141], Ян Цзы [175]). С этой позиции авторы анализируют многообразие исполнительских стилей, жанров, видов и форм вокального искусства Китая. В работах выделены стилистические вокальные направления, описаны их представители – выдающиеся музыкальные деятели, проанализированы сильные стороны китайского вокального искусства (Чжан Сяонун [154], Ху Юйцин [136]).

В исследованиях по истории китайской вокальной музыки рассматривается теоретико-методологическая основа преподавания вокала в вузе. Так, в статье Чен Шипин указывается на важность освоения студентами вузов исследований об исторически сложившихся традиционных стилях вокального исполнения для совершенствования исполнительских навыков [149, с. 21]. В статье Гао Гэ подчеркивается, что самобытный и неповторимый стиль китайской вокальной культуры «является жемчужиной культурного и исторического фонда, поэтому крайне важно в учебных заведениях отводить достаточное время на обучение классических традиционных песен, а также вокальных техник: Кунг-ху, Лианьгэ, Юэцзи, Шаньбеи, Хуангсанг» [32, с. 38].

Убежденность в том, что обучение вокальному искусству современных китайских певцов должно базироваться на материале китайской народной песни, характеризует большинство исследований. Так, по словам Цао Яньли, невозможно прочертить траекторию будущего развития вокального искусства в Китае без знания его корней и основных столпов. В своем исследовании автор анализирует вклад наиболее значимых педагогов Китая в развитие национальной вокальной культуры [141, с. 60]. В этом направлении разворачиваются диссертационные исследования, посвященные анализу принципов и методов обучения представителей вокальных школ Китая, основанных на укреплении и поддержании традиционной певческой культуры как духовного наследия китайского народа. Примером может послужить анализ методических подходов

вокальной школы Ю Исюань, где традиционная вокальная техника «мишен» используется для развития навыков эмоционального чувственного пения в традиционной манере (сильные интонационные перепады, высокие ноты, гортанное звучание) [46].

В некоторых работах проанализированы конкретные виды традиционного вокального искусства, обладающие большим педагогическим эффектом для развития вокальных способностей у обучающихся (стиль Юаньцзу – в работе У Хуэйминя [127, с. 28], стиль Цинь Гэ, пение слова Цзы, Саньцюй (Чжоу Шучжэнь [163, с. 131]), метод этнического пения – Чжоу Сяоянь [161, с. 39–41]). В работе Ин Джинлянь раскрываются методические подходы к развитию у вокалистов выразительности голоса через постижение поэтического текста песен и освоение «особенностей языка, речи той национальной школы, чьи музыкальные произведения предполагается исполнять» [53, с. 90]. Важность изучения студентами диалектов различных народностей Китая для развития эмоциональной насыщенности и достижения необходимой экспрессивности пения раскрывается в работе Е. Цюн и С. И. Невдах [148]. Свообразным обобщением этих исследований является разработанная Лу Хуачжоу педагогическая модель развития вокалиста в процессе освоения этнокультурных ценностей и традиционной вокальной культуры Китая [74].

Таким образом, устойчивым ориентиром в китайском вокальном образовании является курс на обретение базовых вокальных умений студентами-вокалистами в рамках освоения традиций национального вокального исполнительства.

Примечательно, что в практике обучения студентов вокалу обращение к европейскому репертуару мыслится как расширение умений вокального исполнительства, достигнутых при освоении традиционной для Китая вокальной культуры. Можно выделить целое направление методических разработок и рекомендаций к использованию европейской музыки для развития тех или иных вокальных умений.

Так, в статье Чжан Лу при сравнении китайского и европейского оперного репертуара отмечается, что в китайской национальной опере доминирует высокий тембр и очень мало произведений для средних и низких мужских и женских певческих голосов. Для развития индивидуальности обучающихся, обладающих такими певческими тембрами, автор рекомендует разучивание соответствующих арий из европейских опер [151]. С точки зрения пользы для развития певческого мастерства автор Лу Хуньюй анализирует сопрановые арии в ранних операх А. Вивальди (возможности в проработке четкого ритма, певческого дыхания в длинных вокальных фразах, выражения эмоций «в строгой стандартизированной манере» и пр.) [75]. Цзы Цзин рассматривает потенциал итальянских классических вокальных произведений в учебной практике как уникальное и незаменимое средство для совершенствования артикуляции: «вокальные техники, завязанные на правильном исполнении гласных и согласных, учащиеся начинают осваивать нередко не на родном языке, а на итальянском, что помогает им лучше интонировать» [142, с. 156]. В статье Ван Яцзюнь итальянская технология работы над артикуляционным аппаратом и развитием дикции представлена как эталон в обучении вокалистов. Автор анализирует фонетические и физиологические причины, по которым обучающиеся должны учиться исполнять итальянские вокальные произведения [23, с. 178]. Китайские педагоги обращаются к европейским вокальным произведениям XVII–XVIII веков как образцам вокальных техник, достигших в этот период своего апогея. Пение и изучение этих произведений, по мнению китайских педагогов, имеет большое значение в освоении вокальных умений. Так, в работе Цао Кэ указывается, что преподавание вокала должно сопровождаться отсылками к исполнению итальянской оперной музыки яркими итальянскими вокалистами, на примере мастерства которых можно обучаться «стабильности и гибкости дыхания, слаженности и беглости голоса, точности и ясности речи, а также совершенному владению вокальной техникой» [140, с. 22].

Характерно, что в названиях статей, посвященных европейской вокальной музыке, нередко используется термин «певческий анализ», т. е. анализ

произведения с точки зрения практики певца в отработке определенных технических сложностей. Например, автор Ван Ишу рекомендует многократное повторение вокальных произведений Г. Перселла для выработки «прозрачности» звука, «раскрытия горла и его стабильного состояния», достижения «резонанса полости головы и поддержки дыхания» [18, с. 12]. По мнению Лю Ян, углубленные тренировки на материале вокальных произведений Г. Ф. Генделя способствуют развитию правильного дыхания, контроля и трансформации интенсивности пения вокалиста [76, с. 38]. Автор Го Хайянь считает, что духовная музыка эпохи европейского барокко «может развить вокальные навыки певца, сформировать чистый, красивый и устойчивый тембр, улучшить способность контролировать дыхание, укрепить восприятие высоты звука певцом, улучшить чувствительность к ритму, овладеть четкой артикуляцией» [39, с. 33]. С позиции певческого анализа духовная музыка европейского барокко рассматривается как «декоративное пение» с плавными и последовательными мелодическими линиями, приятными для восприятия (Хо Идан [133, с. 25]), как «цветочно-декоративный тон», возможность тренировки «долгого, непрерывного звука с точной, ясной фокусировкой и округлыми и связными фразами, усиливающимися и ослабляющимися естественно, напоминающими вязь, умиротворяющими» (Лу Ян [76, с. 21]). По мнению Чэнь Сяоя, «декоративное пение» тренирует связность звука и исполнение гамм, арпеджио, создание вибрато, поддержку и использование дыхания [166, с. 129]. Такое звукоизвлечение и звуковедение в исполнении этих произведений – прекрасная тренировка вокала. Техники, приобретенные в процессе освоения духовной музыки европейского барокко, обогащают исполнительский опыт вокалиста, «имеют позитивную практическую ценность и педагогическое значение для преподавания вокала в колледжах и университетах» [там же].

Приведенные выше примеры показывают, что обращение к европейскому репертуару в обучении китайских студентов-вокалистов вызвано преимущественно заботой о развитии их технической оснащенности. Вопросы овладения образным содержанием европейской музыки, понимания ее

культурного контекста, специфики интонационной формы произведений остаются на периферии внимания педагогов вокала. В теоретико-методических работах китайских авторов этот комплекс задач в большей степени декларируется или предстает на стадии постановки проблемы.

При этом китайских авторов волнует проблема сохранения китайского культурного наследия и особенностей вокального исполнительства в условиях неизбежных в современном обществе процессов интеграции и взаимодействия культур.

Так, дискуссионные вопросы, связанные с развитием вокального образования в Китае после реформы открытости, поднимаются в диссертационном исследовании Ло Чжуньи [71, с. 67]. Проблема балансирования между осовремениванием национальной вокальной школы и сохранением аутентичности китайского вокального искусства поднимается в исследовании Сунь Синю. Отмечается, что процессы интеграции и мультикультурализма в современном вокальном образовании Китая являются объективными и выражаются в выдвигании все более высоких требований к профессиональным навыкам вокалиста [118].

В работах китайских авторов исследуется влияние западной педагогической школы на становление современного китайского вокального искусства. Авторы Сунь Юэмэй, Фань Сяофэн анализируют черты сходства и различия между ними для их гармоничного сочетания. Изучение западного певческого искусства, по их мнению, необходимо для наилучшей интеграции с особенностями китайского национального вокального пения, для формирования относительно законченного и очень характерного для китайского национального вокала метода пения [120, с. 8].

Показательна в этом плане статья Ван Яцзюня, в которой он сравнивает фонологические характеристики итальянского и китайского языков. Признавая важность обращения к итальянской технике пения при обучении китайских вокалистов, автор раскрывает фонетический строй китайского языка, который «предопределяет развитие артикуляционного аппарата, свойственного носителям этого языка». По его мнению, методика пения в китайских музыкальных вузах

должна основываться на овладении «стандартным китайским голосом, что способствует правильному развитию артикуляционного аппарата» китайских вокалистов [23, с. 178]. Подобная тенденция просматривается в статье Жун Шицзе, где поднимается вопрос о необходимости изменения принятых в европейской культуре стандартов разделения голоса и классификации тембровых типов с учетом особенностей китайской национальной вокальной музыки. Анализируя причины дисбаланса в построении голоса и типе одного голоса в европейской и китайской певческих традициях, автор приходит к выводу о том, что «разработка китайских стандартов классификации тембров является важным условием для дальнейшего совершенствования китайского вокального искусства» [48, с. 11].

В последние десятилетия укрепление межкультурных связей Китая и России привело к появлению работ, исследующих вопросы значения российской вокальной школы для интеграции китайского вокального искусства в европейскую культуру. Однако в большинстве работ рассматривается аспект внедрения элементов российской модели вокального преподавания для формирования современной китайской вокальной школы, основанной на аутентичном вокальном исполнительстве (Ван Ци [21, с. 188], Чжан Сяонун [154, с. 39], Чжан Хао, Сон Ицзин, Ху Чундань [155, с. 52]).

Размышления о реформе преподавания вокальной музыки в вузах и колледжах в большей степени затрагивают вопросы модернизации форм обучения, условий деятельности учебных заведений, повышения квалификации педагогических кадров [152, с. 68]. Так, Жун Шицзе на основе анализа проблем, с которыми он столкнулся в своей профессиональной вокальной и педагогической практике, предлагает такие нововведения, как планирование обучения по специальностям вокальной музыки, осуществимость и посильность этих планов для обучаемых, их долгосрочность, поэтапность и согласованность, достаточное количество учебных часов, чтобы развить необходимые умения и навыки; снижение психологического давления на обучаемых [49, с. 54].

В ряде статей поднимается проблема активизации исполнительской практики студентов, их участия в различных конкурсах и социальных проектах,

что поможет «идти в ногу со временем» в вокальном обучении и готовить «более квалифицированные вокальные таланты для общества» [118]. Необходимость увеличения времени на исполнительскую практику студентов во время обучения обосновывается и в статье Чжан Юнкай: «односторонняя модель обучения, при которой учащиеся пассивно получают знания, больше не может удовлетворить потребности учащихся в развитии» [157, с. 56]. О важности конкурсов вокальной музыки как платформы для выявления талантов и предоставления молодым людям возможностей проявить себя пишет Жун Шицзе. По его мнению, участие студентов в различных конкурсах развивает такие качества вокалиста, как «устойчивость к неудачам и сильная воля к успеху», что является ключом к достижению профессиональных высот [49, с. 55].

Таким образом, наблюдается формирование нового вектора в осмыслении путей развития современной китайской вокальной школы.

Современная ситуация открытости культур и их взаимовлияния в условиях международного профессионального общения в рамках музыкальных конкурсов и разнообразных культурных проектов международного уровня побуждает китайских авторов к размышлению о необходимости изменений в концепции вокального обучения в сторону расширения ее культурологических оснований.

В частности, к такому выводу приходит Чэнь Мэньюнь, размышляя о проблемах современного китайского вокального образования. По его мнению, большинство исполнителей вокальной музыки в Китае в настоящее время сосредоточены на форме исполнения, уделяют слишком много внимания навыкам пения и игнорируют важность художественного выражения в вокальном искусстве. По его словам, в Китае нет недостатка в исполнителях с отличными певческими способностями, но ощущается нехватка всесторонне развитых исполнителей вокального искусства, которые могли бы выйти на мировую сцену. Автор предлагает обратить усиленное внимание на развитие художественной выразительности пения при обучении вокальному искусству, обеспечить понимание культурного своеобразия художественных образов произведений вокального искусства [165, с. 180].

Показательны в этом плане размышления Хан Десена о переосмыслении традиционной концепции вокального обучения. Вместо традиционной схемы от простого к сложному («снизу вверх», по выражению автора, то есть от конкретной вокальной технической проблемы к постепенному усложнению требований к пению и вокальному звучанию) автор предлагает отталкиваться от целостного понимания звукового образа произведения. Через понимание общего образа певческого звучания становится понятна логика отдельных специфических звуковых деталей. В этой ситуации актуализируется изучение культурного контекста исполняемого произведения [132, с. 44].

Еще более определенно высказывается Жун Шицзе, проводя в своей статье сравнительный анализ китайской и европейской вокальных школ и выделяя на этом основании ряд ориентиров, к которым должна стремиться современная методика обучения вокальному искусству в Китае. По мнению автора, изучение и исполнение европейских вокальных произведений «обеспечивает не только техническую подготовку вокалистов, но и развитие у них навыков рефлексии, увеличение их культурного и исторического кругозора, погружение в отличный от китайского культурный контекст» [50, с. 27].

Анализ данной тенденции в исследованиях китайских авторов обобщен в диссертационной работе Чжу Тяньи как контекстно-культурологический подход в обучении китайских студентов-вокалистов, обеспечивающий коррекцию учебных планов вузовского вокального образования с учетом культуролого-этнического аспекта изучаемого материала и достижений мировой вокальной педагогики [164, с. 4]. Автор отмечает доминирование технологической стороны обучения китайских студентов-вокалистов и недостаточность аналитической составляющей в преподавании, связанной с развитием способности к анализу музыкального произведения, приобретением системных знаний в области теории и истории музыки, обогащением слушательского опыта в области художественных достижений как национальной, так и мировой культуры. Контекстно-культурологический подход определяется автором как «стратегический вектор модернизации современного вокального образования КНР в усилении

культурологического контекста в изучении музыкальных произведений различных жанров и исторических стилей, формирование соответствующей мотивации у студентов-вокалистов, а также направленность традиционных методов обучения на осмысление обучающимся вокального произведения как явления мировой музыкальной культуры и формирование профессионально значимых интерпретационных качеств» [там же, с. 116]. На современном этапе развития национальной вокальной школы контекстно-культурологический подход приобретает особую актуальность, обеспечивая объединение китайских и западных певческих приемов, сочетание стиля *bel canto* с этнокультурными традициями китайского певческого искусства [там же, с. 117].

На основе сказанного мы приходим к выводу что современная система вузовского преподавания вокальной музыки в Китае находится в процессе реформирования. С одной стороны, возникает потребность в глубоком изучении традиционной певческой культуры, систематизации этих знаний и теоретико-методологическом обосновании особенностей своей национальной вокальной школы. С другой стороны, осознается безальтернативность объективных процессов интеграции и мультикультурализма в вокальном образовании, что требует разработки методологического инструментария, с помощью которого эти процессы можно внедрить в вокальное образование Китая максимально гармонично и эффективно. Это побуждает китайских авторов к осмыслению педагогических методов европейской и российской вокальных школ, изучению культурных оснований европейской музыки.

В данном контексте актуализируется постановка проблемы формирования у китайских студентов-вокалистов представлений об интонационной форме европейской музыки.

1.2. Характеристика понятия «формирование представлений о европейской интонационной форме музыки»

В научной литературе представление рассматривается с разных позиций: как образ, как процесс, как продукт [130, с. 290].

В трактовке представлений как воспроизведенных в памяти *образов* предметов или явлений подчеркивается, что чувственно-наглядные образы действительности сохраняются и воспроизводятся в сознании без непосредственного воздействия самих предметов и явлений на органы чувств (Я. Л. Коломинский [60]). Акцентируется значимость опыта ощущений в основе представлений, припоминания сенсорных воздействий на человека, оставивших свой след в его памяти (С. Л. Рубинштейн [105]). Перцептивный опыт человека, связанный с его ощущениями, лежит в основе классификации представлений: зрительные, слуховые, обонятельные, осязательные представления (Л. В. Юркина [170, с. 25]).

Важной является мысль о представлении-образе как личностном образовании. Удержать в памяти и оперировать образом возможно, если образ обладает личностным смыслом (или «личностным преломлением сознаваемой действительности», по А. Н. Леонтьеву). По мнению А. Н. Леонтьева, для становления представлений необходимо, чтобы они были окрашены чувствами и эмоциями, обогащены жизненным опытом, опосредованы внутренней работой мысли [67].

В психологической литературе категория «представление» трактуется как психический *процесс*, который возникает с опорой на восприятие, но одновременно и с отвлечением от него. Ученые (С. Л. Рубинштейн, В. Л. Рубцова, В. А. Мижериков и др.) отмечают временной характер представления. С одной стороны, эмоциональные чувственно-предметные образы возникают в представлениях без непосредственного воздействия на органы чувств, а «путем воспроизводства в памяти» [105, с. 127], т. е. на основании прошлого опыта. С другой стороны, в представлениях происходят процессы «переконструирования» образов с проекцией в будущее с помощью продуктивных образов воображения [88, с. 353]. Таким образом, процесс формирования представлений основан на работе как репродуктивного (воссоздание имеющихся образов), так и продуктивного воображения (создание новых образов, связь с практической деятельностью) [106, с. 42].

Временной, процессуальный характер представления дает основания исследователям трактовать его как переходную ступень от восприятия единичного образа к понятию, от наглядно-образного к абстрактно-логическому мышлению. Характерно определение, данное Л. Н. Голайденко: «Представление – это уникальная промежуточная, синкретичная когнитивная категория, осуществляющая переход от собственно чувственных форм отражения действительности (ощущения, восприятия) к абстрактным (понятию)» [35, с. 66]. Являясь переходной ступенью от восприятия к мышлению, представление становится *результатом* «произвольного восстановления в памяти (в сознании человека) вторичного образа какого-либо предмета, явления, ситуации, мысли, переживания и т. п.» и основой для дальнейших когнитивных операций с воспроизведенными чувственными образами от сенсорно-перцептивного до вербально-логического уровня [101, с. 310].

В работах психологов исследуется иерархия обобщенных представлений, вершиной которой является образование системы понятий – «умственных образов» (И. С. Якиманская [173]). Характерно в этом плане рассмотрение Б. С. Алишевым представлений как ментальных образований, продуктов переработки информации, которые выполняют функцию структурирования и объяснения действительности, формируясь на основе когнитивных схем, сценариев и репрезентирующихся в различных формах [3]. Степень обобщенности представлений также рассматривается в качестве основания их классификации (от единичного эмоционального узнавания и представления конкретного предмета или явления, характеризующегося фрагментарностью и неустойчивостью, к структурированным, информационно насыщенным, обобщенным образам, отражающим сходные предметы или явления окружающей действительности на уровне понятий) [170, с. 25].

Представление, являясь чувственно-наглядным образом предметов или явлений окружающей действительности, сохраняется, а затем воспроизводится в сознании человека уже в отсутствии непосредственного воздействия воспринятых ранее предметов или явлений. Данный процесс обозначен А. Н. Леонтьевым как

процесс интериоризации, суть которого – в выполнении умственных действий, когда человек оперирует не реальными предметами, а использует для этого образы этих предметов, их идеальные модели. Мысленная перестройка, систематизация, обобщение представлений переходят в возникновение понятий. Процесс перехода в понятие состоит «в моментальном, вдруг возникающем понимании определенных различий и свойств предметов, ранее недоступном мышлению» [57, с. 43]. При этом один из существенных принципов динамики представлений – «неуклонное их обобщение, которое не приводит к утрате яркости наглядных, чувственных элементов образа», но приводит к обратному влиянию сформированного понимания на качественно совершенствующееся обобщающее представление [там же].

Трактовка категории «представление» как этапа перехода от ощущения и восприятия к когнитивной деятельности, которая при этом не теряет своей конкретно-чувственной, образной основы, особенно распространена в педагогической литературе. Так, в основе теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина лежит положение о том, что «психическая деятельность есть результат перенесения внешних материальных действий в план отражения – в план восприятия, представлений и понятий» [31, с. 446]. Механизм становления представлений как процесса интериоризации перцептивного опыта составляет основу педагогической концепции С. П. Баранова. Ведущая идея концепции ученого заключается в специальной организации чувственного опыта обучающихся, в его систематизации, что позволяет развивать способности преобразовывать изучаемые объекты из чувственной формы в модели. Моделями выступают образы изучаемых предметов или явлений, отображающие их существенные характеристики и представленные в различных знаковых формах (схемы, графики, символы и пр.). Манипуляции с образами-моделями, замещающими оригинал, открывают возможность к получению новых теоретических знаний об изучаемом объекте. По мнению ученого, сам процесс перевода оригинала в модель происходит в опоре на личностный эмпирический опыт обучающихся, что помогает освоению теоретических знаний, способствует

развитию у них познавательной активности в усвоении учебного материала. Этапы своей дидактической системы С. П. Баранов обозначил как «Оригинал – Модель – Оригинал», где на завершающем этапе происходит движение мысли от рационального к чувственному, т. е. возвращение к оригиналу (чувственному образу) на основе изученного понятия. На этом уровне конкретное проявляется «как высшая форма обобщенного познания» [10, с. 56].

С позиции нашего исследования педагогическая концепция С. П. Баранова представляет интерес как опыт воплощения в педагогическом процессе закономерностей психического процесса формирования представлений, где выделяются следующие этапы:

- чувственно-образный этап, связанный с обогащением и систематизацией перцептивного опыта обучающегося;
- этап формирования мысленных образов-моделей, структурирующих и объясняющих изучаемые явления на понятийном уровне;
- этап презентации образа-представления как обобщенного результата познания конкретного предмета или явления.

Подчеркнем, что завершающий этап в формировании представлений носит не теоретический, а практический характер. Это коррелируется с положением в психолого-педагогической литературе о «представлении» как «деятельностном процессе воссоздания предметов и отношений между ними» (С. Л. Рубинштейн [105, с. 12]). Процесс формирования представлений происходит в практической деятельности. На это также указывает Б. Г. Ананьев [4, с. 91]. При этом подчеркивается тесная связь процесса формирования представлений со спецификой практической деятельности, в которой данный процесс осуществляется.

Материалом нашего исследования выступает музыкальная деятельность.

Важнейшей задачей музыкального обучения является формирование музыкально-слуховых представлений. Б. М. Теплов выделяет музыкально-слуховые представления как основу в структуре музыкальных способностей. Музыкально-слуховые представления, по Б. М. Теплову, – это закрепленные во

внутреннем слухе представления о высотных и ритмических соотношениях звуков, их интервальных и гармонических сочетаниях, тембре, регистре, динамике, темпе, фразировке и прочих выразительных средствах создания музыкального образа [126].

Музыкальная педагогика базируется на психологических исследованиях о закономерностях формирования представлений с учетом специфики музыкальной деятельности. Так, положение А. Н. Леонтьева о необходимости ярких эмоциональных впечатлений для формирования в мозге человека отпечатка, «слепка» воздействий, производимых на нервную систему [68, с. 89], реализуется в музыкальной педагогике в положении о единстве и взаимосвязи процесса слуховой дифференциации элементов музыкального языка с эмоциональной отзывчивостью на музыку.

В трактовке Б. М. Теплова, эмоциональная отзывчивость на музыку характеризуется как особая восприимчивость к звучащей музыке, повышенная впечатлительность от нее, способность «вчувствования», «вживания» в ее образы, острота и богатство эмоциональных переживаний в процессе ее восприятия [126]. Подчеркиваются значение личностного эмоционального опыта в восприятии музыки и единство выделенных компонентов музыкальных способностей: музыкально-слуховых представлений и эмоциональной отзывчивости на музыку (это отражается в самой терминологии, используемой Б. М. Тепловым: «ладовое чувство», «чувство ритма», «чувство формы»).

В музыкальной педагогике широко распространена идея моделирования элементов музыкального языка в процессе формирования музыкально-слуховых представлений. Базой для разработки данного положения являются исследования А. Н. Леонтьева о возникновении двигательных рефлекторных окончаний, моделирующих свойства воспринимаемого объекта. Согласно этому положению при восприятии высоты звуков происходят движения голосового аппарата, которые отражают и воспроизводят высоту звука. «Основная характеристика движения голосовых связок, то есть частота их колебаний, вполне адекватна физическому параметру, по которому дифференцируется звук» [68, с. 151].

Происходит своеобразное моделирование высоты звука голосовыми связками, сигналы от которых поступают в мозг, что и приводит к различению высоты звучания. У человека с развитыми музыкальными способностями двигательное моделирование голосовыми связками высоты звука происходит в сокращенном, свернутом виде [там же, с. 152].

Роль двигательного моделирования, осуществляемого голосовым аппаратом, в формировании не только звуковысотных, но и в целом музыкально-слуховых представлений осознана и реализована в практике музыкального обучения. Особое внимание двигательному моделированию элементов музыкального языка как закрепления и усиления впечатлений восприятия уделяется на начальных этапах музыкального обучения. Прежде всего, это воспроизведение развернутых вокальных движений при восприятии музыки: пропевание музыки вслух и про себя.

Однако на начальных этапах музыкального развития вокальное моделирование элементов музыкального языка может представлять определенные трудности. В этом случае эффективными являются и другие способы двигательного отражения музыкальных закономерностей. В частности, Е. В. Назайкинский высказывает идею необходимости соединения на начальных этапах обучения музыкальных впечатлений ребенка с разнообразными ощущениями: речевыми, тактильными, зрительными, пространственными, двигательными [92]. Иными словами, речь идет о моделировании элементов музыкального языка через разнообразные движения, связанные с разными видами как музыкальной деятельности (пение, музыкальная ритмика, игра на инструментах), так и деятельности, выходящей за пределы музыки (рисование звучания, чтение стихов под музыку, театрализация, мультипликация и пр.). В многочисленных методических пособиях для начальных этапов музыкального воспитания детей эта идея реализована через разнообразные приемы двигательного моделирования элементов музыкальной формы: мелодического рисунка в пластике движений рук, ритмических рисунков в звучащих жестах и

шумовом аккомпанементе, структуры музыкальной пьесы в рисунке и в сочинении сюжетов к музыке и т. д.

В музыкально-психологических исследованиях подчеркивается, что музыкально-слуховые представления формируются на основе двигательного моделирования, но при этом не укладываются в рамки только конкретных ощущений в восприятии и практической деятельности, поскольку неразрывно связаны с памятью и воображением. Музыкально-слуховые представления рассматриваются как проявления внутреннего музыкального слуха, определяющего способность мысленного представления музыки без опоры на внешнее звучание. При этом Б. М. Теплов подчеркивал, что внутренний слух вступает в силу не с того момента, когда появляется способность к представлению музыкальных звуков, а с возможности произвольно оперировать музыкально-слуховыми представлениями [126].

Внутренний слух и практическая деятельность взаимосвязаны. Внутренние музыкально-слуховые представления формируются на основе практической деятельности и включаются в музыкально-исполнительскую деятельность, уточняя, координируя и совершенствуя ее. В работах Г. М. Цыпина, Л. Е. Слуцкой разработан алгоритм формирования музыкально-слуховых представлений. Первый этап связан с накоплением произвольных и неустойчивых слуховых представлений, возникающих стихийно и нуждающихся в постоянной опоре на внешнее звучание. На втором этапе происходит оперирование представлениями, возникающими в сознании произвольно (пение по памяти знакомой мелодии, воспроизведение звучания в нотном тексте и пр.). На третьем этапе музыкально-слуховые представления перерастают из репродуктивных в творческие, когда включается воображение и происходит творческая переработка ранее воспринятого [147]. Данный алгоритм представлен для начального этапа обучения музыке, однако он «работает» и на этапе профессионального исполнительства.

В профессиональном исполнительстве речь идет о развитии музыкально-слуховых представлений другого уровня, связанных с погружением в

музыкальную образность произведения, трактовкой замысла композитора и оригинальностью исполнительской интерпретации. Здесь встает вопрос о моделировании «внутри себя» всего образного пространства музыкального произведения, о мысленном оперировании музыкальными образами с помощью воображения. Музыкально-слуховые представления позволяют музыканту до исполнения произведения мысленно представлять и переживать звучание музыкального текста. Способность к исполнению произведения «в уме», к моделированию будущего исполнительского плана на основе ярких и точных внутрислуховых представлений является основой успешной музыкально-исполнительской деятельности. На это обращали внимание великие музыканты-исполнители (Р. Шуман, Ф. Лист, А. Г. Рубинштейн, Г. Г. Нейгауз и др.). Недостаточность внутрислуховых представлений приводит к механистичности исполнения, что метко отражено в словах Г. Г. Нейгауза: «Чем грубее слух, тем тупее звук» [95, с. 66]. Напротив, мысленное моделирование предстоящего исполнения произведения, углубление в понимание его содержания и погружение в нюансы музыкальной композиции приводят исполнителя к ощущению сотворчества с композитором при воплощении художественного образа. По словам музыковеда В. А. Цуккермана, тщательный разбор произведения и мысленное погружение в детали его исполнения приводят к тому, что «произведение, познанное в мельчайших его изгибах, стало еще милее, ближе» [146, с. 51]. Способность моделировать и предвосхищать исполнительский результат на основе музыкально-слуховых представлений обуславливает рост исполнительского мастерства и индивидуальный исполнительский почерк музыканта.

Музыкально-слуховые представления совершенствуются на протяжении всей творческой деятельности музыканта, обогащаясь разнообразными знаниями об истории и теории музыкального искусства, о закономерностях и нюансах музыкальной формы, собственными музыкально-образными, художественными и жизненными впечатлениями.

Музыкально-слуховые представления разного уровня – от элементов музыкального языка (представлений о высотных и ритмических соотношениях звуков, их интервальных и гармонических сочетаниях, тембре, регистре, динамике, темпе, фразировке и прочих выразительных средствах для создания музыкального образа) до жанрово-стилевых и культурных контекстов музыкальных композиций – обобщены в понятии «представления об интонационной форме музыки».

Теория о музыке как «искусстве интонируемого смысла» обоснована Б. В. Асафьевым. Интонация трактуется Б. В. Асафьевым не только как соотношение тонов в мелодическом рисунке музыки, но в более широком смысле – как «звукообразный смысл». Само по себе интервальное соотношение тонов невозможно соотнести с определенным содержанием. Согласно теории Б. В. Асафьева, интонация мыслится в комплексе с другими структурными элементами, каждый из которых вносит свой вклад в оформление «интонируемого смысла» и не может быть устранен из интонационного целого [6, с. 56].

Вопрос возникновения интонации как звукообразного смысла был затронут в работах Л. А. Мазеля. Ученый исследовал объективные свойства некоторых звукообразований, вызывающих определенные ассоциации с жизненными слуховыми впечатлениями. Усиление этих ассоциаций при объединении с другими элементами приводит к образованию неких «первичных комплексов». Откристаллизовавшись в определенной музыкальной системе, эти комплексы приобретают значение своеобразных «фразеологических сочетаний» музыкального языка, которые закрепляются в общественном слуховом сознании и становятся определенным ориентиром в понимании музыкального содержания [79, с. 24–26].

Б. В. Асафьев в своих трудах раскрывает принципиально важные позиции относительно понимания семантики музыкальной интонации. Прежде всего подчеркивается значение жанрово-стилевого контекста, в котором возникают интонации-образы. По мнению ученого, каждая эпоха вырабатывает некоторую

сумму «интонационно-выразительных постоянств», которые формируют своеобразный «устный музыкально-интонационный словарь эпохи». Эти выразительные фрагменты нельзя назвать формами, конструкциями или непременно мелодиями. Они «повсеместно звучат, приходят на мысль, они – не отвлеченные представления, а живые интонации», которые становятся «как бы словами музыки», «их словарь мог бы быть справочником по излюбленным, содержательнейшим звуко сочетаниям той или иной эпохи» [7, с. 22].

Важным является обоснованное Б. В. Асафьевым положение о субъективной природе формирования этого своеобразного устного музыкального словаря эпохи, который каждым человеком интонируется «в различной мере, степени, способе, смотря по способностям». При этом интонации-смыслы существуют в индивидуальном сознании личности в постоянном обновлении, основанном на синтезе устоявшегося и нового. Соответственно, и семантика музыкальных интонаций условна и может сравниться не со словом, а, скорее, с метафорой, образом-символом.

Положение о субъективной природе восприятия интонации нашло свое развитие в трудах российских искусствоведов. Так, в работе Е. А. Ручьевской представлена классификация уровней восприятия смыслов, заложенных в интонациях музыки. Самый низший уровень рассматривается ею как элементарно-ассоциативный (основанный на ассоциациях с жизненными впечатлениями), а более высокие уровни определяются в зависимости от широты музыкально-художественного опыта личности, ее способности к рефлексии, творческому видению, пониманию мировоззренческой концепции стиля, выражаемой в интонировании [107, с. 20]. Е. В. Назайкинский, исследуя метафоричность семантики музыкальной интонации, делает вывод о том, что интонации-образы представляют собой лишь «вехи», по которым разворачивается «субъективный образ художественной реальности». Направить проживание и осмысление воспринимающего по руслу объективных связей с авторской концепцией возможно при расширении его художественного сознания,

вовлеченности в контекст культуры, музыкального стиля, в котором создавалось произведение [91].

В трудах В. В. Медушевского положения теории музыкальной интонации стали основой для введения понятия «интонационная форма музыки». Ученый раскрыл скрытую двойственность формы музыкального произведения: наличие аналитической, структурной организации звуковой материи и закономерностей интонационного развития как эмоционально-образного «звукосмыслового» контекста, в котором музыкальные средства обретают выразительные значения [82].

Ученый подчеркивал, что в интонационной форме «первичен смысл», рождающийся из связей интонаций с жизненными впечатлениями человека («смысл не рассудочно-отвлеченный, а проросший в тело и считаваемый правым полушарием» [82, с. 24]). В ходе исторического развития музыкальные интонации впитали в себя опыт всех видов человеческого общения: пластику движений, неповторимых в каждую эпоху и у разных людей, речь в разнообразии ее жанров, ассоциации с образами разных видов искусства. Через интонационную, «звукообразную» форму в музыку «вливается жизнь – в этом ее специфическая функция» [там же, с. 27].

В исследованиях, развивающих идеи В. В. Медушевского об интонационной форме музыки, предпринимаются попытки систематизации эмоционально-образного содержания интонаций. В работах Д. К. Кирнарской такая систематизация происходит на основе выделения «коммуникативных архетипов», которые мыслятся как «формы первичного интонационного обобщения» при восприятии слушателем (исполнителем). Это архетипичные интонации призыва, прошения, игры, медитации, составляющие «фундаментальный словарь слуховых образов, своеобразных слуховых мыслеформул, на которые опирается и из которых в реальности выросла вся музыкальная культура». По мысли автора, интонационный слух усваивает коммуникативные архетипы как основы для содержательного музыкального восприятия [58, с. 83].

Систематизация эмоционально-образного содержания интонаций и эмоциональных процессов интонационного развития представлена в работах В. Н. Холоповой. Автор выделяет базовые (фундаментальные) эмоции (радость, печаль, гнев, страх), а также анализирует явления полиаффектности, исследует их соотношение в интонационной форме музыки разных исторических периодов. Автор приводит примеры интонационного анализа произведений с позиции проявления в них определенных типов эмоций-состояний и эмоций-процессов [134].

В работах В. В. Медушевского раскрываются ассоциативные связи интонации со всем спектром жизненных впечатлений и характеристик человека: и как биологического существа, и как социально конкретной личности. Автор предлагает разные основы для типологизации интонаций: на уровне ощущений (речевые, двигательно-пространственные, зрительные), как выражение внутреннего умозерцания (интонации-мысли), на уровне интонационного осмысления внемзыкальных реалий («шепот листвы», «вой ветра» и пр.), на уровне эстетических категорий (интонации возвышенного, трагического, идеально-прекрасного и пр.), как отражение общехудожественных представлений (интонации графического, живописного типов, жанровые интонации в литературе и музыке) [82, с. 70–74].

Автор приходит к выводу, что постижение интонационной формы музыки открывает возможность почувствовать целостность культуры, оказавшись «внутри» исторических культурных периодов. «Человек (персонаж, лирический герой, художественное “я” произведения и стиля), его жизненные обстоятельства, проблемы, победы и поражения, его стремления, характер, свойства личности, чувства, речь и движения – все это содержание интонационной формы разворачивается вдоль исторического процесса» [82, с. 172]. Соответственно, и в анализе интонационной формы произведения должен отражаться не просто персонаж, но герой своего времени – «субъект стиля» [83, с. 17]. В трактовке В. В. Медушевского субъект стиля обладает и психологической личностной характеристикой (как лирический герой произведения или авторское «я») и в то

же время демонстрирует коренные, глубочайшие связи с бытием, то есть включает в характеристику своей образности различные уровни интонационного осмысления: от бытийных ассоциаций до «звучащего мировоззрения» в интонировании.

В своих работах В. В. Медушевский рассматривает стиль «как семиотический объект» [84]. Художественный стиль возникает на основе произведений, объединенных целостностью мировосприятия. В этом смысловом контексте интонации (как комплексное объединение художественных элементов) обретают свою семантику, начинают восприниматься в качестве знаков – интонаций стиля (или, по Б. В. Асафьеву, становятся «как бы словами музыки», «излюбленными, содержательнейшими звукосочетаниями той или иной эпохи» [7, с. 22]). Интонации-знаки выражают художественные смыслы стиля, но одновременно и продиктованы этими смыслами, возникают под их воздействиями [84, с. 30].

В концепции интонационной формы В. В. Медушевского стилевые интонации обобщают различные уровни содержательных связей музыки с жизнью. В частности, обобщенное представление об интонациях стиля раскрывается через более конкретизированные жанровые интонации. В трактовке В. В. Медушевского жанр выступает существенной стороной характеристики стиля. Система жанров в рамках определенного стиля «фиксирует многообразие жизненных функций, ролей, состояний, ситуаций, с которыми сталкивается человек». Однако если стилю соответствует «высшее воплощение целостности человека», то жанры отражают частичные проявления жизни и деятельности человека [83, с. 16].

В работах Б. В. Асафьева и В. В. Медушевского сформулировано положение о том, что бытие стиля в культуре возможно только в виде художественного образа. Соответственно, и понимание выразительных значений жанрово-стилевых интонаций происходит не умозрительно, но через переживание интонационной формы конкретного произведения, выступающего репрезентантом определенного стиля.

Накопление интонационно-слухового опыта, включающего жанровые и стилевые интонации, необходимо для музыканта-исполнителя. Это открывает возможности считывать содержательное наполнение интонационной формы музыки. В частности, распространенным явлением выступает излишнее увлечение вокалистов красотой звучания собственного голоса (демонстрация полноты грудного регистра или разнообразия тембровых переходов, мягкости филированного звука и пр.) в отдельности от самой музыки, ее интонационных смыслов, что лишает пение эмоциональной ценности, живой красоты и обаяния. Развитым интонационным слухом постигается, «прочувствуется» многокрасочная жизнь, воплощенная в художественном произведении, запечатленная в нем «возвышенная и прекрасная жизнь человеческого духа» [82, с. 27].

Обобщая сказанное, сделаем ряд выводов.

Понятие «интонационная форма музыки» рассматривается в музыковедческой литературе в единстве ее аналитической и интонационно-образной сторон. Восприятие интонационной формы произведения, с одной стороны, связано с обогащением и активизацией личностного эмоционального опыта слушателя или исполнителя. С другой стороны, при анализе интонационной формы важно понимание жанрово-стилевых особенностей музыки как контекста, в котором интонации обретают свое звуко-смысловое значение.

При формировании представлений об интонационной форме музыки включаются психические механизмы, участвующие в образовании у человека представлений при воспроизведении в памяти образов жизненных ситуаций и явлений. В учебном процессе эти психические механизмы отражены в этапах: обогащение и систематизация чувственного опыта обучающихся – моделирование образами изучаемых предметов и явлений для получения и закрепления знаний о них – возвращение к чувственному образу на основе изученного понятия. В этой же логике происходит формирование музыкально-слуховых представлений: от обогащения музыкальных впечатлений – через наглядное моделирование элементов музыкальной формы (в вокализациях, пластическом интонировании,

воспроизведении звучания в нотном тексте, исполнительских движениях) – к мысленному оперированию музыкальными образами и их творческой переработке.

Следуя этой логике, уточним понятие «представления о европейской интонационной форме музыки»: это воспроизведенные в памяти интонации-образы, мысленное оперирование ими и их творческая переработка в исполнительской деятельности на основе личностного музыкально-слухового опыта, понимания выразительных значений интонаций и закономерностей интонационного развития в жанрово-стилевых контекстах европейской музыки.

Применительно к китайским студентам-вокалистам процесс формирования представлений о европейской интонационной форме музыки является целенаправленным педагогическим процессом, обеспечивающим расширение личностного музыкально-слухового багажа и кругозора обучающихся, понимание выразительных значений интонаций и закономерностей интонационного развития в жанрово-стилевых контекстах европейской музыки, умение моделирования исполнительских планов вокальных произведений европейской музыки для их творческой интерпретации в пении.

1.3. Методологические подходы и принципы формирования представлений о европейской интонационной форме музыки у китайских студентов-вокалистов

В гипотезе нашего исследования было выдвинуто предположение о продуктивности лично ориентированного, культурологического и стилового подходов в построении образовательного процесса по формированию у китайских студентов-вокалистов представлений о европейской интонационной форме музыки.

В рамках лично ориентированного подхода (В. В. Сериков, А. В. Хуторской, И. С. Якиманская и др.) процесс формирования у китайских студентов-вокалистов представлений о европейской интонационной форме выстраивается на принципах: *опоры на имеющийся опыт* (эмоциональный,

жизненный, культурный) в процессе освоения содержания музыкальных интонаций европейской музыки, *субъектности* в постижении закономерностей интонационной формы музыки и ее воспроизведении в вокальном исполнении как способа контакта личности со своим внутренним «я».

Обращение к личному интонационно-слуховому опыту обучающихся и его активизация являются важнейшей стороной восприятия интонационной формы произведения. Б. В. Асафьев, рассуждая о семантике музыкальной интонации, подчеркивал субъективную природу ее восприятия, называл закрепляющиеся в общественном сознании звуко-смысловые комплексы «устным музыкально-интонационным словарем эпохи». Ученый уточнял, что выражения «слова музыки» условны, они не сводятся к названию музыкальных терминов или запоминающихся мелодий. У каждого человека формируется свой «запас» выразительных, «говорящих ему» интонаций, который постоянно пополняется и обновляется [6, с. 22].

В педагогическом процессе важно постоянно обогащать слуховой интонационно-образный багаж обучающихся, раскрывая связи музыкальных интонаций с различными жизненными явлениями. Продуктивным в этом выступает метод образных ассоциаций, связанный с опорой на жизненные впечатления, внехудожественные образы, возникающие в воображении личности в процессе восприятия музыки.

В российской музыкальной педагогике особое внимание накоплению таких связей музыки с разнообразными жизненными ощущениями и впечатлениями уделяется на начальных этапах обучения музыке (что обосновано в работах Е. В. Назайкинского). В методических разработках по слушанию музыки Д. Б. Кабалевского большое внимание уделяется вербализации жизненных впечатлений в процессе восприятия музыки, подбору ассоциаций героев музыкальных произведений с героями рассказов, мультфильмов, придумыванию собственных сюжетов к музыке. По словам Н. Г. Тагильцевой, поддерживающей эту идею, игровые додумывания сюжетов и образов музыкальных произведений дают «возможность узнать себя, узнать тот мир, в котором живет и действует и он

сам, и герой художественного произведения», мотивируют детей к внимательному вслушиванию в звучащие интонации, восприятию их как проявления «живого» человека – героя произведения со своим характером, своими жизненными планами и поступками [122, с. 20–21].

Особенно важным является ассоциирование интонаций с движениями. Б. В. Асафьев уделял особое внимание развитию чувства ритма через «двигательно-пластический опыт жизни», что помогает раскрывать смыслы, заложенные в интонациях. Важнейшим компонентом российской системы музыкального воспитания выступает музыкально-ритмическое движение. Для детей дошкольного возраста российскими педагогами разработана система занятий по музыкально-ритмическому движению, в которой ритмика рассматривается как своеобразный практический метод освоения средств музыкальной выразительности и закономерностей музыкальной формы (Н. Г. Александрова, Н. А. Ветлугина, Г. С. Ригина). Эта система постоянно пополняется новыми формами и приемами. Так, востребованными являются методики ритмопластического моделирования музыкальной формы, представленные для детей в игровых формах (А. И. Буренина, Т. Б. Нечаева, Т. Э. Тютюнникова). Популярностью пользуются приемы двигательного фантазирования (А. Ф. Яфальян), метод пластического интонирования (Н. А. Вендрова).

Методы образных ассоциаций и пластического интонирования разработаны российскими педагогами для начального этапа музыкального воспитания. Однако идея, заложенная в основу этих методов – «материализация» интонаций через разные сенсорные облики в опоре на жизненные впечатления, – продуктивна и в работе с китайскими вокалистами. Методы образных ассоциаций и пластического интонирования могут быть применены на любом музыкальном материале, например, на том, который осваивают студенты в рамках учебной программы. Пластическое интонирование разучиваемых мелодий помогает через движения войти в образ звучащей музыки, почувствовать нюансы интонационного развития. В рамках метода образных ассоциаций опора на собственный

жизненный опыт подсказывает нужное эмоциональное состояние для выразительного интонирования исполняемого произведения.

В рамках лично ориентированного подхода к вокальному обучению важным представляется принцип субъектности, связанный с эмоциональной вовлеченностью в восприятие интонационной драматургии произведения через отождествление собственных эмоций вокалиста с эмоциональным строем звучания.

В исследованиях В. В. Медушевского способность эмоционально вживаться, «входить» в личность лирического героя произведения в процессе слушания или исполнительской деятельности представляется важнейшим условием понимания содержательности интонационной формы музыки. Именно эмоциональная вовлеченность в восприятие музыки выступает способом освоения ее смысловой наполненности. Интонация, по мнению ученого, является «живым организмом», совмещающим в себе информацию разного уровня: от биологического (уровень речевой интонации, отражающей возраст, пол, темперамент человека) до «социально-духовных смыслов», связанных с особенностями художественного сознания человека. В музыкальной интонации эта информация существует в «свернутом виде» и благодаря такому синкретизму воспринимается как живая, «принадлежащая конкретному человеку из плоти и крови» [87, с. 42].

Эмоциональная вовлеченность в восприятие интонационной формы произведения способствует развитию у вокалистов способности к сопереживанию звучащим интонациям-образам, их узнаванию и пониманию в контакте со своим внутренним «я», что наполняет пение «живой красотой и обаянием» [там же].

Продуктивной основой формирования представлений о европейской интонационной форме музыки выступает стилевой подход (Е. Д. Критская, Н. Г. Куприна, В. В. Медушевский, Е. В. Назайкинский, А. И. Николаева).

В современном искусствознании художественный стиль осмысливается как системообразующая категория, обобщающая и воссоздающая смыслы и ценности различных эпох (Ю. Б. Боров, В. В. Бычков, М. С. Каган, В. В. Медушевский).

С точки зрения интонационной теории важно, что стиль выступает тем культурным контекстом, в котором происходит рождение интонаций в качестве звуко-смысловых комплексов («музыкальный стиль как семиотический объект», по выражению В. В. Медушевского [84]). Обращение к стилю в педагогическом процессе выступает условием освоения специфической содержательности интонационной формы музыкальных произведений и активизации эмоционального, жизненного опыта личности обучающегося.

Опора на стилевой подход позволяет выявить закономерности интонационной формы и характера эмоциональных проявлений в музыке определенной стилевой концепции (*принцип системности*). Конкретные музыкальные произведения могут быть представлены на занятии как репрезентанты стиля – носители «основных принципов конструирования» (по выражению А. Ф. Лосева [73, с. 73]) его ценностного содержания. Такой способ освоения стиля позволяет систематизировать в сознании обучающихся множество артефактов изучаемого периода культуры на основе акцентирования ведущих идей времени. В дальнейшем сформированное «ядро стилевых представлений» (Б. В. Асафьев [7, с. 20]) обогащается у студентов дополнительными биографическими, культурно-историческими и другими фактами и деталями.

Обращение к методу выявления смысловых доминант музыкального стиля (М. С. Каган) открывает возможность сопоставлять музыкальные интонации с интонациями стиля в материале различных искусств. В работах искусствоведов (Ю. Б. Борев, В. В. Бычков, М. С. Каган) сформулирована идея о ведущих видах искусства в художественно-стилевых системах европейской культуры. В каждой стилевой концепции проявляются виды искусства, развивающиеся особенно эффективно. По своей специфике эти виды искусства способны наиболее ярко выразить идеи и мировоззренческие смыслы своего времени. Например, искусство средневековья и готики концентрировалось вокруг храмовой архитектуры, идеи эпохи возрождения раньше всего и ярче, чем в других видах искусства, были выражены языком живописи, в эпоху классицизма таким

«лидером» оказался театр, в период романтизма – литература, импрессионизм родился в живописных полотнах художников и повлиял на музыку и поэзию и пр. По мнению исследователей, лидирующий в каждой стилевой концепции вид искусства «начинает оказывать воздействие на другие виды искусства, подчиняя их своим формообразующим принципам, а искусства, отодвигающиеся на второй план культуры, пытаются перенять у лидера художественного развития его специфические подходы к освоению действительности» [56, с. 83].

Сопоставление музыкальных интонаций-образов с образами доминирующих видов искусства в данной стилевой концепции особенно продуктивно в работе с китайскими студентами. Это помогает обучающимся наглядно представить принципы музыкального формообразования и понять характер интонирования. Для закрепления у студентов слуховых представлений через сопоставление музыкальных интонаций с образами других видов искусства продуктивно использование *принципа полихудожественности*.

Идею полихудожественности в музыкальном и шире – в художественно-эстетическом – образовании обосновал Б. П. Юсов, в опоре на понимание «цельности общих законов восприятия, переживания и выражения в разных видах искусства», что позволяет раскрывать содержание художественного образа в разном сенсорном облике, «в переложении одного художественного события на язык другого» [171, с. 198].

Визуальные виды искусства (живопись, скульптура, театр), сопоставляемые с звучащими образами, помогают «материализовать» содержание музыкальных интонаций, способствуют анализу интонационного развития произведения: выявлению нюансов эмоциональных состояний, их смены или разрастания к кульминациям. При этом возникающие при восприятии музыки художественные ассоциации являются проявлением сотворчества, активизируют личностный художественный опыт слушателя. Творческие задания для студентов с использованием метода перекодирования (Д. Б. Кабалевский [55]) закрепляют представления о семантике музыкально-стилевых интонаций с помощью «переводов» звучащих образов на язык других видов искусства (в рисовании

музыки, создании слайд-фильмов, сочинениях собственных сюжетов о героях произведений и пр.).

В рамках стилевого подхода продуктивен метод контекстного анализа интонационной драматургии произведения. Сам метод широко применяется в литературе: предполагает рассмотрение литературного произведения в широком контексте (социокультурном, историческом, личностном) и помогает понять связи произведения с жизненными явлениями того периода, в котором оно создавалось.

Контекстный анализ музыкального произведения позволяет раскрыть выразительные значения интонаций и смысловые, психологические основы организации интонационной формы с позиции выражения в них аффектов-состояний и аффектов-процессов, характерных для определенного художественного стиля.

Вопросу изучения музыкальных эмоций, наиболее приближенных к характеру той или иной стилевой концепции европейской культуры, посвящено исследование В. Н. Холоповой [134]. В работе выделены базовые (фундаментальные) эмоции – радость, печаль, гнев, страх, – которые, по мнению ученого, вошли в европейскую музыку в эпоху барокко. Их значимость для музыки этого стиля подчеркнута принципом моноаффектности (по этому принципу выстраивается интонационная форма скрипичных сюит А. Вивальди, вокальных произведений И. С. Баха, где каждая часть заполнена единым однородным аффектом). Принцип моноаффектности, составляющий основу музыкальных произведений, способствовал выдвижению базовых эмоций как доминирующих аффектов этого стиля [134, с. 11]. В музыкальных произведениях венского классицизма используется новый принцип эмоциональной организации – аффектной контрастности. Сопоставление контрастных эмоций становится движущей силой развития интонационной формы произведения во всех ее элементах (сопоставление главной и побочной партий в сонатной форме, контраст внутри темы, контраст между частями произведения и пр.) и характеризует музыкальное мышление композиторов-классиков [там же, с. 12].

Распространение идеи полиаффектности привело к возникновению сложных аффектов, которые расцвели в эпоху романтизма, музыка которого смогла выразить тонкие нюансы эмоций, смешанные чувства и сложные психологические состояния. Автор приводит примеры таких сложных аффектов в музыке Р. Шумана, Н. А. Римского-Корсакова (знаменитая сцена таяния Снегурочки, в которой переживания смерти и любви объединены в новаторском аккорде) [там же, с. 14].

Музыка XX века – эпохи культурной поляризации – демонстрирует калейдоскоп эмоций, появление противоположных миметическим энергетических эмоций (обладающих силовыми характеристиками: интенсивность – экстенсивность, стеничность – астеничность). Автор приводит примеры интонационного анализа произведений с позиции проявления в них определенных типов эмоций-состояний и эмоций-процессов [там же, с. 15–18].

Контекстный анализ интонационной формы произведений позволяет привлекать художественные образы других искусств для наглядности эмоционально-выразительных значений интонаций и закономерностей интонационного развития в рамках единой стилевой концепции. Продуктивным с этой точки зрения является метод создания художественного контекста (Л. В. Горюнова [36]), который связан с обращением к другим видам искусства (живопись, поэзия, хореография и др.) в процессе анализа интонационной формы музыки. Визуализация музыкального звучания через образы других видов искусства того же периода европейской культуры раскрывает содержание интонаций, помогает понять, как связаны едиными эстетическими установками разнообразные художественные явления в рамках одного стиля. Творческие задания, основанные на этом методе, предполагают подбор видеоряда из произведений изобразительного искусства, которые относятся к тому же периоду, что и музыкальное произведение. Студенты могут создать слайд-фильм, который проиллюстрирует содержательную основу стилевых музыкальных интонаций, логику интонационного развития в произведении.

Культурологический подход (В. С. Библер, Б. С. Гершунский, М. С. Каган) расширяет общекультурный кругозор студентов и открывает для них возможности освоения интонационной системы иной музыкально-культурной традиции. При этом важно сопоставление явлений разных культурных традиций, нахождение как различий, так и точек соприкосновения между ними (принцип *культуросообразности*).

Так, восприятие музыкальных эмоций в сопоставлении с художественными и поэтическими образами выступает характерной особенностью китайской музыкальной эстетики, которой свойственен визуально-символический характер отражения чувств [47]. Символические образы-метафоры, насыщающие китайскую живопись и поэзию, пронизывают и музыку, становясь ориентирами в восприятии эмоциональной образности музыкальных произведений. Это наглядно проявляется в образно-метафорических названиях традиционных китайских песен (например, цветок сливы является символом возвышенных чувств гордости за свою страну и любви к ней, что настраивает слушателя на определенный лад при восприятии песни «Три аллеи цветов сливы») [94]. Особенностью музыкальной эстетики Китая является тесная связь с поэзией и изобразительным искусством. Образы-метафоры, сложившиеся в этих видах искусства, становятся опорой для композиторов при выражении своих чувств и мыслей, а для слушателей – ориентирами в понимании художественных смыслов музыкальных образов. На эту традицию китайского искусства ориентируются и педагоги-музыканты, обращаясь на занятиях музыкой к другим знаковым системам (цвет, графика, движение). Такой способ постижения смыслов музыкального звучания приемлем для китайских обучающихся, поскольку соответствует традициям музыкального искусства Китая [162].

Способ прочтения семантики музыкальных интонаций через образность других видов искусства является естественным путем вхождения начинающих музыкантов в звучащие образы музыки. Этот способ может быть применим и при освоении интонационных систем иных культур. Отметим, что сопоставление таких «переводов» музыки на язык живописи и поэзии в европейской и китайской

художественных практиках может стать своеобразным диалогом культур в процессе анализа интонационной формы музыкальных произведений [158].

Понимание выразительных значений интонаций и закономерностей интонационного развития европейской музыки открывает китайским вокалистам свободу творчества в выражении эмоциональной образности произведений, принадлежащих к иной культурной традиции. Полученные знания и умения позволяют естественным образом входить в интонационную систему европейской музыки, проявлять самостоятельность и активность в выборе средств выразительности для адекватной исполнительской интерпретации ее интонационной формы (*принцип творческой самореализации в деятельности*).

Обобщая сказанное, мы приходим к выводу о продуктивности организации педагогического процесса формирования представлений о европейской интонационной форме музыки у китайских студентов-вокалистов на основе лично ориентированного, стилевого, культурологического подходов и соответствующих им принципов.

Лично ориентированный подход способствует активизации личностного эмоционального опыта студентов при восприятии интонаций-образов и позволяет рассматривать процесс интонирования в вокальном исполнении как способ контакта личности со своим внутренним «я». Стилиевой подход обеспечивает эмоционально-интеллектуальное восприятие образов-интонаций в качестве выразителей характерных аффектов и ценностей разных периодов европейской культур. Культурологический подход расширяет общекультурный кругозор студентов и открывает для них возможности освоения интонационной системы иной музыкально-культурной традиции, что повышает уровень интерпретационно-творческого развития студента-вокалиста.

Методы, выделенные нами в рамках данных подходов, применяются в соответствии с задачами этапов методики формирования представлений у китайских студентов-вокалистов представлений о европейской интонационной форме музыки (эмоционально-мотивационном, познавательно-аналитическом, художественно-исполнительском).

На первом – эмоционально-мотивационном – этапе используются методы образных ассоциаций, пластического интонирования для решения задачи обогащения слухового интонационно-образного опыта студентов через выявление связей музыкальных интонаций европейской музыки с различными жизненными впечатлениями.

На втором – познавательном-аналитическом – этапе мы обращаемся к методам выявления смысловых доминант музыкального стиля, анализа музыкальных эмоций, создания художественного контекста, реализующим задачу развития умений анализа интонаций-образов в стилевых контекстах европейской культуры.

На третьем – художественно-исполнительском – этапе используются методы, направленные на моделирование исполнительского плана произведения, для решения задачи развития способности к оперированию сформированными представлениями в исполнительской интерпретации вокальных произведений европейской музыки.

Выводы по первой главе

1. Актуальность проблемы формирования у китайских студентов-вокалистов представлений о европейской интонационной форме музыки обусловлена требованиями модернизации вузовского вокального образования в Китае с учетом интеграционных процессов с европейской музыкальной культурой. Становление новой китайской вокальной эстетики связано с освоением культурных оснований и особенностей европейской музыки.

2. Представление трактуется в психологической литературе как феномен образного отражения: как воспроизведенный образ предмета, основанный на прошлом опыте человека. Процесс отражения предметов или явлений окружающей действительности при формировании представлений включает всю структуру познавательных процессов психики – от ощущений, восприятия к воображению и мышлению. Для прочного «следа» в памяти в процессе становления представлений необходимы окрашенность восприятия эмоциями,

активизация внутренней работы мысли и жизненного опыта человека, чтобы образ приобрел личностный смысл, стал «субъектным».

3. В педагогической науке формирование представлений трактуется как результат перенесения внешних материальных действий в план отражения и составляет основу теории поэтапного формирования умственных действий. При этом акцентируется деятельностный характер как самого процесса формирования представлений – на основе систематизации чувственного опыта обучающихся и моделирования образами изучаемых предметов и явлений, так и его результата – возвращения к чувственному образу на основе изученного понятия.

4. В музыкальной психологии и педагогике формирование музыкально-слуховых представлений рассматривается как базовый компонент музыкальных способностей и как необходимое условие успешной музыкально-исполнительской деятельности. Музыкально-слуховые представления трактуются как проявления внутреннего музыкального слуха, определяющие способность мысленного представления музыки без опоры на внешнее звучание. Этапами их формирования выступают: обогащение музыкальных впечатлений, моделирование элементов музыкальной формы через движение (в вокализациях, пластическом интонировании, воспроизведении звучания в нотном тексте, исполнительских движениях), мысленное оперирование музыкальными образами и их творческая переработка.

5. Обобщение музыкально-слуховых представлений разного уровня – от элементов музыкального языка (к которым относятся представления о высотных и ритмических соотношениях звуков, их интервальных и гармонических сочетаниях, тембре, регистре, динамике, темпе, фразировке и прочих выразительных средствах для создания музыкального образа) до жанрово-стилевых и культурных контекстов музыкальных композиций – происходит в процессе формирования представлений об интонационной форме музыки.

Понятие «интонационная форма музыки» введено В. В. Медушевским на основе теории музыкальной интонации Б. В. Асафьева и трактуется как выражение скрытой двойственности формы музыкального произведения: наличие

аналитической, структурной организации звуковой материи и закономерностей интонационного развития как эмоционально-образного смыслового контекста, в котором музыкальные средства обретают выразительные значения.

6. Анализ литературы позволил уточнить понятие «представления о европейской интонационной форме музыки»: это воспроизведенные в памяти интонации-образы, мысленное оперирование ими и их творческая переработка в слушательской и исполнительской деятельности на основе личного музыкально-слухового опыта, понимания выразительных значений интонаций и закономерностей интонационного развития в жанрово-стилевых контекстах европейской музыки.

7. Применительно к китайским студентам-вокалистам формирование представлений о европейской интонационной форме музыки выступает целенаправленным педагогическим процессом, обеспечивающим расширение личного музыкально-слухового опыта и кругозора обучающихся, понимание выразительных значений интонаций и закономерностей интонационного развития в жанрово-стилевых контекстах европейской музыки, умение моделирования исполнительских планов для творческой интерпретации вокальных произведений европейской музыки.

8. Построение образовательного процесса наиболее целесообразно на основе взаимосвязи методологических подходов: *лично ориентированного* (обеспечивающего активизацию личного эмоционального опыта студентов при восприятии интонаций-образов и позволяющего рассматривать процесс интонирования в вокальном исполнительстве как способ контакта личности со своим внутренним «я»), *стилевого* (обеспечивающего эмоционально-интеллектуальное восприятие образов-интонаций в качестве выразителей характерных аффектов и ценностей разных периодов европейской культуры), *культурологического* (расширяющего общекультурный кругозор студентов и открывающего для них возможности освоения интонационной системы иной музыкально-культурной традиции, что повышает уровень интерпретационно-творческого развития студента-вокалиста).

9. Выделенным методологическим подходам соответствуют принципы: *опоры на имеющийся эмоциональный, жизненный, культурный опыт* в процессе освоения содержания музыкальных интонаций европейской музыки, *субъектности* в постижении закономерностей интонационной формы музыки и ее воспроизведении в вокальном исполнительстве как способа контакта личности со своим внутренним «я», *системности*, связанный с выявлением закономерностей интонационной формы и характера эмоциональных проявлений в музыке определенной стилевой концепции, *полихудожественности*, направленный на закрепление у студентов слуховых представлений через сопоставление музыкальных интонаций с образами других видов искусства, относящихся к одному периоду европейской культуры, *культуросообразности* в методических подходах к изучению интонационных систем разных культурных традиций, *творческой самореализации в деятельности*, что связано с проявлением у студентов самостоятельности и активности на основе полученных знаний и умений в выборе средств выразительности для исполнительской интерпретации произведений европейской музыки.

10. Методика формирования у китайских студентов-вокалистов представлений о европейской интонационной форме музыки включает этапы: эмоционально-мотивационный (направленный на обогащение слухового интонационно-образного багажа студентов), познавательно-аналитический (связанный с анализом интонаций-образов и закономерностей интонационного развития в жанрово-стилевых контекстах европейской культуры), художественно-исполнительский (предполагающий оперирование сформированными представлениями в исполнительской интерпретации произведений европейской музыки).

11. Задачам этапов методики соответствует комплекс методов: образных ассоциаций, пластического интонирования (эмоционально-мотивационный этап), выявления смысловых доминант музыкального стиля, анализа музыкальных эмоций, создания художественного контекста (познавательно-аналитический этап), перекодирования, контекстного анализа интонационной формы,

внутрислухового анализа интонационного развития произведения, установления взаимосвязи художественного и технического на интонационной основе, исполнительской интерпретации (художественно-исполнительский этап).

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ЕВРОПЕЙСКОЙ ИНТОНАЦИОННОЙ ФОРМЕ МУЗЫКИ У СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ВОКАЛУ В УНИВЕРСИТЕТАХ КИТАЯ

2.1. Начальная диагностика сформированности представлений о европейской интонационной форме музыки у китайских студентов-вокалистов

Опытнo-поисковая работа проводилась со студентами второго курса, обучающимися по специальности «Вокальное исполнительство» в Цзилиньском педагогическом университете города Сыпин (Китай).

Цзилиньский педагогический университет – один из ведущих университетов провинции Цзилинь, готовящий квалифицированных педагогов. На базе университета действуют 22 колледжа, 2 учебно-методических отдела, 7 учебно-методических центров и 22 научно-исследовательских подразделения. Вуз предлагает широкий спектр образовательных программ для бакалавриата и магистратуры.

Помимо прочего, в состав Цзилиньского педагогического университета входит Музыкальный институт, осуществляющий подготовку музыкантов-практиков, музыковедов и преподавателей музыки. В отличие от множества других вузов, Цзилиньский педагогический университет обучает профессиональных педагогов-вокалистов. В течение последних двадцати лет вокал преподают в рамках профильной специальности «Вокальное исполнительство».

Абитуриенты, готовящиеся к обучению по этой специальности, нередко уже имеют образовательный опыт и проходят предэкзаменационную подготовку в средних профессиональных учебных заведениях музыкального профиля. Некоторые из этих заведений открыты при музыкальных консерваториях вузов, другие предоставляют дополнительное музыкальное образование и осуществляют консультационную поддержку учащихся в период подготовки к вступительным

экзаменам. Абитуриенты также прибегают к помощи репетиторов и оплачивают дополнительные занятия, готовясь к экзаменам.

Вступительные экзамены на музыкальные направления в Цзилиньском педагогическом университете включают вокальное исполнение произведения, игру на музыкальном инструменте и теоретический экзамен, состоящий из сольфеджио, слушания (диктанта) и теории музыки.

В целом, требования к уровню подготовки абитуриентов в Цзилиньском педагогическом университете относительно высоки. Эти требования количественно выражаются в проходных баллах, которые зависят от среднего проходного балла по всей провинции Цзилинь и ежегодно могут меняться.

Цзилиньский педагогический университет является одним из ключевых в провинции и занимает достаточно высокое место в общем вузовском рейтинге Китая, поэтому стремится к тому, чтобы абитуриенты, поступающие на музыкальные направления, в том числе на вокальный профиль, обладали развитыми музыкальными данными. Ориентируясь на статистику результатов вступительных экзаменов по всей провинции и в Цзилиньском педагогическом университете, можно говорить о том, что средний балл абитуриентов составляет 50 из 100. В основном, низкие баллы абитуриенты получают в теоретической части экзаменов, включая слушание (диктант) и теорию музыки.

Хотя требования вузов к поступающим достаточно высоки, нет единых требований к механизму усвоения базовых знаний, необходимых для дальнейшего обучения. Абитуриенты нередко в ущерб теоретической подготовке стремятся подготовиться к практической части экзамена, что сказывается не только на их результатах, но и на их дальнейшем обучении.

Поступая в Цзилиньский педагогический университет на общие музыкальные и специализированные вокальные направления, абитуриенты профессионально ориентированы на то, чтобы работать в медиа, рекламе, художественных коллективах, организациях массовой культуры, а также в учебных заведениях в качестве преподавателей. Это обозначено в учебном плане, опубликованном Цзилиньским педагогическим университетом 1 ноября 2023 г.

Учебный план направления «Вокальное исполнительство» Цзилиньского университета включает достаточно большое количество дисциплин, среди которых вокал проводится в каждом семестре в течение трех учебных лет, а затем следуют объемная художественная практика и выступления. Также проводятся занятия по сольфеджио, игре на фортепиано, гармонии и аккомпанементу, общенациональной и этнической вокальной музыке, итальянскому вокалу и общемировой музыке. Кроме того, программа подразумевает освоение современных тенденций в музыке, знакомство с цифровыми инструментами саунд-дизайна и пр. Историческим курсам уделяется не так много времени, студенты обращаются к истории китайской музыки на первом и втором курсах обучения, история западной музыки осваивается в рамках одноименной дисциплины в третьем семестре.

Среди абитуриентов, поступающих в Музыкальный институт Цзилиньского педагогического университета, преобладают абитуриенты, намеревающиеся осваивать музыкальное исполнительство и инструментальную музыку. На специальность «Вокальное исполнительство» поступает не так много студентов, как на другие специальности. К настоящему моменту на специальности «Вокальное исполнительство» на втором курсе сформировано 6 групп. По количеству студентов группы составляют 58 человек. Каждая группа будущих вокалистов курируется одним преподавателем, количество студентов в ней зависит от учебной нагрузки конкретного преподавателя.

Мы разделили обучающихся на примерно равное количество студентов в экспериментальной группе (далее – ЭГ) и в контрольной группе (далее – КГ). В ЭГ были включены студенты групп № 1, 2, 5 (всего 28 студентов), в КГ включены студенты групп № 3, 4, 6 (всего 30 студентов). Общее количество студентов, задействованных в опытно-поисковой работе, составило 58 человек. Также мы привлекали к эксперименту троих преподавателей вокальных классов, работающих в группах, которые мы включили в общую экспериментальную группу.

Опытно-поисковая работа проводилась в течение 2023–2024 учебного года. Целью опытно-поисковой работы стала проверка эффективности разработанной методики формирования представлений о европейской интонационной форме музыки у китайских студентов-вокалистов.

Опытно-поисковая работа осуществлялась в несколько этапов:

1) констатирующий этап, на котором выявлялся начальный уровень сформированности представлений о европейской интонационной форме музыки у китайских студентов-вокалистов в соответствии с выделенными критериями;

2) формирующий этап, на котором осуществлялась апробация разработанной методики формирования представлений о европейской интонационной форме музыки у китайских студентов-вокалистов;

3) итоговый этап, на котором анализировались результаты проведенной работы, подтверждалась эффективность методики формирования представлений о европейской интонационной форме музыки у китайских студентов-вокалистов.

В задачи констатирующего этапа опытно-поисковой работы входили:

– разработка диагностического инструментария, позволяющего получить информацию о динамике формирования представлений о европейской интонационной форме музыки у китайских студентов-вокалистов;

– проведение начальной диагностики и выявление уровня сформированности представлений об интонационной форме европейской музыки у китайских студентов, обучающихся в вокальных классах вуза.

На констатирующем этапе использовались методы: педагогическое наблюдение, анкетирование, музыкальная викторина, диагностические задания.

Метод наблюдения применялся в реальном образовательном процессе.

Было установлено, что занятия вокалом проходят в разных формах. По одному разу в неделю проводятся занятия: индивидуальные, парные, а также хоровое пение без наставника, только с концертмейстером. В групповой форме проходят лекционные и практические занятия по теоретическим дисциплинам.

На втором курсе студенты изучают следующие теоретические дисциплины: «История западной музыки», «Оперное исполнение», «Художественный анализ музыкальных шедевров» (см. табл. 1).

Таблица 1

Дисциплины специальности «Вокальное исполнительство» (2 курс)

Тип дисциплины (обязательные / факультативные)	Название дисциплины	Количество часов в неделю	Количество часов за семестр
Обязательная дисциплина	История западной музыки	2	32 часа в 3 семестре
Обязательная дисциплина	Художественный анализ музыкальных шедевров	2	32 часа в 3 семестре
Обязательная дисциплина	Оперное исполнение	2	34 часа в 4 семестре

Дисциплина «*История западной музыки*» проводится в третьем семестре и является обязательным курсом для студентов, которые специализируются на музыкальном, в том числе вокальном, исполнительстве. Курс включает 16 тем, осваиваемых студентами в лекционном формате, итоговый контроль представляет собой тест, проверяющий усвоение полученных знаний.

Стоит отметить, что программа дисциплины подразумевает реализацию ряда задач. Во-первых, в рамках дисциплины преподаватели стремятся дать студентам обзор развития западной музыки со времен Древней Греции до конца XIX в. и представить хрестоматийно значимых европейских композиторов и их произведения. Во-вторых, изучение этой дисциплины способствует расширению музыкального кругозора у студентов, а также формированию эстетического вкуса на основе эталонных произведений европейской музыки. В-третьих, освоение этой дисциплины обогащает опыт студентов для того, чтобы иметь представление о жанрах и стилях европейской музыки, систематизировать теоретические знания и профессиональные музыкальные навыки.

Освоение дисциплины «История западной музыки» начинается со знакомства с античным периодом развития западной музыки, когда она тесно пересекалась с философией. Далее следует краткий обзор средневековой музыки,

построенной на исполнении григорианским хоралов в церковных литургиях. Здесь внимание уделяется реформированию системы нотации Гвидо д'Ареццо и теории музыки, разработанной А. М. С. Боэцием.

Третья крупная тема посвящена полифонической музыке, в том числе вокальным многоголосным произведениям – мотетам, и музыкальным композициям с многоголосием-органумом, исполняемым в Школе Нотр-Дам. Преподаватели уделяют внимание рассмотрению разных композиторских школ этого периода. Так, изучение полифонической школы Школы Нотр-Дам (Леонина и Перотина) позволяет студентам понять, что именно в этот период были заложены основы европейской полифонии.

Следующая тема освещает светскую инструментальную и вокальную музыку и поэзию Средневековья. Пятая и шестая лекции посвящены изучению музыки XIV–XV вв. и кратко повествуют о французской и итальянской музыке предвозрожденческого периода, французском Art Nouveau Music, провозгласившем новые принципы в искусстве, формировании новой системы записи нот и постепенного жанрового разветвления. Также освещаются раннее возрождение и такие музыкальные школы, как британская, бургундская, фламандская. В контексте общих ориентиров эпохи дается обзор творческого стиля разных школ, рассказывается об их главных представителях, включая, например, творчество французского композитора Ж. Дебре.

На следующей лекции преподаватель должен познакомить студентов с пасторальной и народной инструментальной музыкой западных стран XVI в., включая Италию, Францию, Британию, Германию, развивавшейся в период Возрождения на основе гуманистических идеалов и устремлений. На этом занятии студенты знакомятся с музыкальными инструментами, появившимися в тот период, и анализируют развивающуюся систему жанров. Также внимание уделяется жанру лирических песен фротолле, распеваемых на 3–4 голоса, а также жанру хвалебной песни лауда, рдехфотq в церкви в одноголосом формате. Позже студенты знакомятся с творчеством Дж. П. Палестрины как одного из представителей полифонической музыки эпохи Возрождения.

Позднее Возрождение освещается в контексте музыкальных реформаций церковной католической музыки, всеобщности музыки, провозглашенной Мартином Лютером, и Венецианской музыкальной школы. Кроме того, даются общие характеристики музыкального стиля эпохи Возрождения.

Достаточно объемный блок лекций посвящается барочному музыкальному искусству в разные периоды его становления и развития. Дается общая характеристика музыки барокко и жанровой природы этой эпохи. Рассказывается об итальянской опере и других крупных жанрах вокальной музыки (оратория, кантата и пр.). Сравниваются традиции болонской, немецкой, итальянской и французской инструментальных школ этого времени. В этом контексте освещается деятельность композиторов Т. А. Витали, А. Корелли и их камерная музыка, органная и клавесинная музыка композиторов Дж. Фрескобальди, Луи и Франсуа Куперенов, концертные композиции Дж. Торелли и А. Вивальди. Обращаясь к более позднему барокко, преподаватели дисциплины знакомят студентов с творчеством Ж. Ф. Рамо, Д. Скарлатти, Г. Ф. Генделя и их инновациями в клавишной игре. Завершая разговор о барокко, студенты говорят о творчестве И. С. Баха и проводят музыкальный анализ духовной оратории «Страсти по Матфею».

Еще три лекционных занятия посвящены периоду классицизма в истории западной музыки. Изучается жанр оперы, в том числе комической. Анализируются предложения композитора К. В. Глюка относительно реформы в жанре оперы. Студентам представляют жанр симфонии, получившей свое развитие в русле камерной музыки, и рассказывают о достижениях Мангеймской, Берлинской и Венской школ и их влиянии на композицию и композиторское мастерство. Обращаясь к Венской школе, студенты знакомятся с творчеством Й. Гайдна, его симфониями и струнными квартетами, а также творчеством В. А. Моцарта, его операми и концертами. Завершая обзор Венской школы, преподаватель рассказывает студентам о творчестве Л. Бетховена и новаторстве в техническом и жанровом отношении.

Таким образом, содержание дисциплины «История западной музыки» включает обзорное знакомство с историей развития музыки западного мира со времен ее становления до классицистического периода, подарившего множество талантливых композиторов, произведения которых являются знаковыми по сей день. Однако аудиторных часов, выделенных на изучение столь большого объема информации, немного. Преподаватели в основном фокусируются на биографических сведениях и описании конкретных произведений. Кроме того, хотя вокальным произведениям посвящаются отдельные темы курса, представляется недостаточным их общее количество. Обзорное рассмотрение такого значительного и разнообразного в стилевом отношении периода европейской музыкальной культуры не позволяет сформировать глубокие представления о жанрово-стилевых особенностях западной вокальной музыки, вследствие чего у студентов не формируются представления об особенностях интонационной системы европейской музыки.

Дисциплина *«Художественный анализ музыкальных шедевров»* проводится в третьем семестре и рассчитана на 32 академических часа. Формой отчетности по курсу является зачет. Как отмечается в программе, эта дисциплина, в сущности, является мостом, соединяющим теорию и практику. В задачи курса входит развитие художественно-эстетического вкуса у студентов, углубление их знаний об оперном искусстве, а также знакомство с китайскими и европейскими вокальными исполнительскими техниками.

Курс *«Художественный анализ музыкальных шедевров»* предваряется обзорным занятием по развитию вокального искусства в культуре Запада и Китая, а также национального фольклорного вокального искусства. Далее изучаются два крупных блока: китайские композиторы и их репрезентативный репертуар (16 академических часов), европейские композиторы и их репрезентативные произведения (14 академических часов).

В первом блоке изучаются вокальные композиции китайских композиторов: Чжоу И («Шпилеголовый Феникс», «Нянь Нуцзяо», «Великая река течет на восток», «Бу Шузи», «Ён Мэй», «Надежда», «Древняя трава», «Предисловие для

принца Дэна», «Барабан и лира», «Гордый рыбак», «Осенние мысли», «Весенний дождь», «Погасить»), Шан Дэй («Цветет тысячелетнее железное дерево», «Весенний вальс ветерка», «Весна уже здесь», «Звонарь Нотр-Дама», «Радость фестиваля факелов», «Учитель, я всегда думаю о тебе», «Июльские луга», «Китайская баллада», «Прогулка по Северо-западу», «Флейта»), Цин Чжу («Река течет на восток», «Я живу в истоке реки Янцзы»), Хуан Цзы («Цветы – не цветы», «Три желания для розы», «Весенние мысли», «Тоска по дому», «Красные губы», «Фу, поднимающийся на башню»), Чжао Юаньжэнь («Научи меня, как скучать по нему»), Сяо Юмэй («Вопрос»), Жэнь Гуан («Песня о рыбацком свете»), Не Эр («Песня о Мэй Нянь», «Певец под железной пятой», «Докеры»), Чжан Ханьхуэй («На реке Сунгари»), Сиань Синхай («Полночная песня», «Кантата Желтой реки», «Приходи в феврале»), Хэ Лютин («На реке Цзялин»), Лю Сюэань («Баллада о Великой стене», «Хундоу Ци»), Чжэн Лучэн («Ода Яньань», «Баллада о Яньшуге»). Также в первом блоке уделяется внимание вокальным произведениям, созданным на материале народных песен, включая такие произведения, как «В том далеком месте», «Гада Мерлин», «Вышитая золотая доска», «Нанниван», «Дует северный ветер» и «Скаковая гора».

Второй блок посвящен европейскому музыкальному мастерству и включает изучение итальянских композиторов: Дж. Россини («La promessa», «La danza», «Non piu mesta»), В. Беллини («Vaga luna che inargenti», «Qui la voce», «O quante volte»), Г. Доницетти («Guel Guardo il Cavaliere», «Regnava nel silenzio», «Me voglio fana casa»), Дж. Верди («Caro nome», «Sempre libera»), Дж. Пуччини («Che gelida manina», «Un bel dì, vedremo»), Дж. Каччини («Amarilli, mia bella», «Ave maria»), А. Вивальди («Sposa son disprezzata», «Armatae face et anguibus»); немецких и австрийских композиторов Ф. Шуберта («Erlkonig», «Standchen»), В. А. Моцарта («Der holle rache», «Se vuol ballare Signor Contino»); французских композиторов К. Дебюсси («Clair de lune», «Nuit de toiles», «Les cloches»), Ш. Гуно («An je veux vivre», «Le veau dor»); русских композиторов: М. И. Глинки (ария Людмилы «Ах ты, доля-долюшка», «Жаворонок», «Я помню чудное мгновенье»), Н. А. Римского-Корсакова («Редет облаков летучая гряда», «Нимфа»),

П. И. Чайковского (ария Ленского «Куда-куда», «День ли царит», «То было раннею весной»).

Занятия строятся на певческом анализе произведений. Стоит отметить, что в рамках освоения курса «Художественный анализ музыкальных шедевров» студенты знакомятся с довольно большим количеством западных произведений. Однако на изучение этого блока произведений выделяется недостаточно аудиторных часов, поэтому студенты сосредотачиваются на их технических особенностях. Преподаватели, делая акцент на методических подходах к исполнительству, не уделяют достаточного внимания культурному контексту возникновения и бытования этих произведений, вопросам связей сюжетов изучаемых оперных произведений с литературными источниками, жанрово-стилевым закономерностям. Вопросы интонационной драматургии произведений также остаются за рамками рассмотрения.

Дисциплина «*Оперное исполнение*» проводится в четвертом семестре, составляет 34 академических часа. Формой контроля является зачет. Предполагается, что освоение этой дисциплины направлено на развитие навыков, необходимых для пения и актерского мастерства, а также эстетического вкуса студентов и представлений об интеграции искусств. В содержании образовательной программы дисциплины «Оперное исполнение» основной фокус направлен на овладение техникой исполнения оперных произведений.

«Оперное исполнение» – практико-ориентированный курс, в ходе которого студенты получают опыт репетиций и сценических выступлений. Курс предоставляет студентам возможность получить сценический опыт, участвуя в репетициях и учебных постановках оперных спектаклей в стенах вуза. Курс включает изучение китайской национальной оперы, что, согласно целям курса, призвано повысить осведомленность и понимание студентами национальной культуры, влиять на патриотические чувства, осознанность и чуткость студентов к достижениям Китая в области культуры и искусства. На изучение западных оперных произведений отводится 12 академических часов, включая исполнительскую практику.

Программа состоит из восьми тем. На первом занятии преподаватель знакомит студентов с жанром оперы, вписывая оперное искусство в общий культурный контекст, представляя его структуру и элементы. Общие представления о развитии и становлении оперного искусства на западе и его сравнение с китайской национальной оперой даются студентам в рамках одного занятия. При этом преподаватель преследует цель указать на особенности этого жанра, специфические в разных национальных культурах.

6 академических часов дисциплины посвящены изучению основ вокального исполнения китайской оперы. Преподаватель демонстрирует студентам классификацию звуков и говорит об особенностях звукоизвлечения, в том числе в аспекте исполнения стилистически разных произведений. Уделяется внимание анализу сюжета, поведению персонажей, музыке. Преподаватель отмечает значимость проработки исполняемых ролей с точки зрения психологии героя и вокальных технических сложностей. На одном из занятий осуществляется практика подготовки к выступлению в оперном спектакле. Далее, в седьмой теме, следует большой блок занятий, представляющих собой практику пения китайской оперы с предварительным ее анализом на предмет технических сложностей и эмоций, выражаемых персонажами. В качестве материала для этого блока предлагается изучение опер «Седовласая девушка», «Лю Хулань», «Канальная баллада».

Восьмая тема представляет собой блок занятий, посвященных западной классической опере. В качестве учебного материала предлагаются фрагменты опер «Свадьба Фигаро» В. А. Моцарта (каватина графини Альмавива «Porgi, amor», ария пажа Керубино «Voi, che sapete», ария Сюзанны «Giunse alfin il momento»), «Риголетто» Дж. Верди (ария Джильды «Caro nome», квартет «Bella Figlia Dell'amore») и «Травиата» Дж. Верди (дуэты Альфреда Жермона и Виолетты Валери «Libiamo ne' lieti calici» (застольная песня), «Un dì, felice, eterea» и «Parigi, o cara, noi lasceremo», ария Виолетты «Addio, del passato»).

Таким образом, дисциплина «Оперное исполнение» является логическим продолжением теоретического курса по истории западной музыки и курса по

художественному анализу музыкальных шедевров. В процессе освоения дисциплины студенты получают практический сценический опыт и упрочняют свои знания. Однако стоит сказать, что западный музыкальный материал, предлагаемый для постановок, не так богат. Кроме того, он оказывается выключенным из историко-стилевой логики развития европейского искусства, не предполагает формирования целостного представления о идее произведения и развитии сюжета. Внимание студентов направляется исключительно на технические трудности исполнения.

Проанализировав содержание образовательных программ дисциплин, знакомящих студентов специальности «Вокальное исполнительство» с западной музыкальной культурой, в том числе, с вокальными произведениями, мы приходим к выводу о недостаточности объема и глубины получаемой студентами информации. Сведения о жанрах и стилях европейских произведений даются обзорно, без изучения их особенностей. Это обусловлено ограниченным временным ресурсом и невозможностью погрузить студентов в художественно-культурный контекст. Анализ музыкальной формы произведений ограничивается определением структуры, количеством и соотношением частей, не предусматривая рассмотрение закономерностей интонационного развития. Студенты знакомятся в основном с хрестоматийным европейским оперным репертуаром, фокус в преподавании направлен на певческий анализ и преодоление технических трудностей в исполнении – в ущерб анализу интонационной выразительности пения.

Для подтверждения наших наблюдений мы провели серию диагностических заданий в соответствии с выделенными нами критериями и показателями. Начальная диагностика проводилась в конце третьего семестра (перед планируемым в четвертом семестре проведением спецкурса).

Эмоционально-мотивационный критерий – 1) интерес к европейскому вокальному искусству; 2) эмоциональная отзывчивость на музыку, вовлеченность в восприятие эмоционального строя произведения (анализировались ответы на вопросы анкеты, связанные с проявлением интереса к западной музыке,

пониманием текстов европейских вокальных произведений, входящих в учебный репертуар, способности студентов к определению музыкальных эмоций в фрагментах вокальных произведений).

Образно-содержательный критерий – 1) понимание выразительных значений интонаций (использовалась методика Д. К. Кирнарской «Музыкальный пасьянс»); 2) теоретические знания о стилях европейской музыки и стилевой принадлежности вокальных произведений, составляющих учебный репертуар (применялась адаптированная методика Е. В. Назайкинского «Слуховая экспертиза»).

Деятельностный критерий – 1) образно-ассоциативная интерпретация интонационного развития вокального произведения (использовалась адаптированная методика Л. В. Школяр «Открой себя через музыку»); 2) адекватность и выразительность интонирования в вокальном исполнении (метод экспертной оценки выступлений студентов на отчетных концертах и вузовских мероприятиях).

На основе совокупности выделенных критериев и показателей мы определили уровни (высокий, средний, низкий) и разработали уровневые характеристики показателей сформированности представлений о европейской интонационной форме музыки у китайских студентов-вокалистов.

Высокий уровень – студент проявляет интерес к европейской музыке, обладает широким кругозором, основанным на самообразовании и освоении учебного репертуара, хорошо знаком с вокальными произведениями, входящими в учебный репертуар (знает фамилии композиторов, поэтов, исполнителей, названия произведений, их содержание), способен определять эмоциональный тон произведения и общую канву эмоционального развития в его композиции, понимает выразительное значение интонаций и их стилевую принадлежность, знает основные стили европейской культуры, способен определить на слух жанр произведения, его национальную принадлежность, привести примеры проявления стиля в других видах искусства, способен адекватно выразить эмоционально-

образное содержание и интонационное развитие вокального произведения в исполнительской деятельности.

Средний уровень – студент проявляет интерес к европейской музыке, однако этот интерес, как и знания, не выходят за рамки произведений, входящих в учебный репертуар, содержание текстов вокальных произведений может воспроизвести приблизительно, в общих чертах, мало интересуется нюансами эмоционального развития в композиции произведений, интуитивно определяет выразительное значение интонаций, опираясь на собственный эмоциональный опыт, поверхностно знаком с основными стилями европейской культуры, неуверенно определяют на слух стиль, жанр произведения, его национальную принадлежность (перебирая разные варианты), не всегда дает верные ответы, приводя в примеры проявления стиля в других видах искусства, в пении часто ориентируется на субъективное понимание эмоционально-образного содержания произведения, следует исключительно обозначениям в нотном тексте для отражения интонационного развития исполняемого произведения.

Низкий уровень – студент не интересуется европейской музыкой, предпочитая изучение национальных вокальных произведений, европейская музыка, входящая в учебный репертуар, освоена формально, что приводит к путанице фамилий европейских композиторов, поэтов, исполнителей, названий произведений; не вникает в содержание произведений на европейских языках, а также в эмоционально-образное значение интонаций; путается в названиях стилей европейской культуры, в определении на слух жанров произведений, их национальной принадлежности, не может привести примеры произведений других видов искусства, относящихся к стилям европейской культуры, в пении все внимание уделяет демонстрации своих технических умений, в ущерб логике интонационного развития исполняемого произведения.

По первому показателю *эмоционально-мотивационного критерия* – интерес к европейскому вокальному искусству – мы разработали и провели анкету у студентов-вокалистов второго курса в ЭГ и КГ. Вопросы анкеты выявляли наличие знакомых и любимых произведений из изученного учебного материала, а

также из произведений, освоенных самостоятельно. Проверялось понимание текстов изучаемых вокальных произведений, а также выражаемых в них эмоциональных состояний.

Примеры вопросов в анкете: «Из какой оперы ария “Amarilli, mia bella”? Как называется опера, кто композитор?», «Какие арии из перечисленных принадлежат В. А. Моцарту, Дж. Верди, Ж. Бизе Дж. Пуччини: “La donna è mobile”, “Fin ch’han dal vino”, “Nessun dorma”, “La fleur que tu m’avais jetée”?», «Назовите авторов стихов и музыки песни “Clair de lune”, какие известные певцы ее исполняли?», «Какая китайская исполнительница пела песню “Edelweiss” в фильме “Убийца молнии”? Из какого мюзикла эта песня, кто автор музыки?», «На каком языке исполняется песня “Widmung”, кто композитор?», «О чем поется в мадригале Ал. Скарлатти “Sento nel core”? Какие эмоции вызывает звучание этого произведения?», «О каких чувствах поется в песне “Pur dicesti”? Кто лучше исполнит эту песню – мужчина или женщина? Как это следует из ее содержания?».

Помимо анкеты была проведена музыкальная викторина, в которой по прослушанному фрагменту из оперной арии надо было определить название оперы, героя, которому принадлежит ария, указать композитора. Для викторины были отобраны вокальные произведения, входившие в учебные программы (мадригал «Amarilli, mia bella» Дж. Каччини, ариетта «Pur dicesti, o bocca bella» А. Лотти, песня «Edelweiss» Р. Роджерса, мадригал «Widmung» Р. Шумана, мадригал «Sento nel core» А. Скарлатти, ария «Clair de lune» Г. Форе, ария «Sebben crudele» А. Кальдара, ария «Lascia ch’io pianga» Г. Ф. Генделя, пастораль «Se tu m’ami» А. Паризотти, ариетта «Vaga Luna che inargenti» В. Беллини, песня «Nina» П. Дж. Баттиста, ариетта «Caro mio ben» Джордани, ария «O del mio dolce ardor» К. Ф. Глюка, ария «Per la gloria d'adorarvi» Дж. Б. Бонончини, колыбельная «Wiegenlied» Й. Брамса).

Анализ ответов студентов по данному показателю.

Незначительная часть студентов (два-три человека из экспериментальной и контрольной групп) продемонстрировали высокий уровень в ответах. Они

уверенно дали пояснения ко всем описанным в анкете и прозвучавшим в музыкальной викторине отрывкам: указали имена композиторов, поэтов, исполнителей, названия произведений, содержание текстов арий и песен, верно определили эмоциональный тон прозвучавших фрагментов.

Наиболее значительная часть студентов в ЭГ и КГ показали средний уровень: узнали описание арий и песен, звучание мелодии, но не смогли точно назвать имя композитора, точно определить, о какой опере и герое идет речь, затруднялись в рассказе о содержании текста вокального произведения, давали приблизительные ответы о эмоциональном характере звучания или вовсе его не описывали.

Многие студенты в ЭГ и КГ продемонстрировали низкий уровень ответов: была путаница в именах композиторов, героев арий, названиях опер, отсутствовало описание содержания музыкальных фрагментов.

По второму показателю – эмоциональная отзывчивость на музыку, вовлеченность в восприятие эмоционального строя произведения – были подобраны примеры из европейских арий, которые выражают определенные эмоции-состояния. На этот раз в задание не входило определение имени композитора, названия оперы и героя арии. Необходимо было определить сами эмоции, выражаемые в этих фрагментах.

В качестве иллюстративного материала были отобраны арии с фокусом на какой-либо эмоции или аффективном состоянии: радость («Widmung» Р. Шумана), грусть («Sebben crudele» А. Кальдара), отчаяние («Lascia ch'io pianga», Г. Ф. Генделя), игривость («Non piu mesta» Дж. Россини), экстатический восторг («Panis Angelicus» С. Франка и С. Уогера), спокойствие («Wiegenlied» Й. Брамса), просьба («Pur dicesti» А. Лотти), мужественная уверенность («Чуют правду» М. И. Глинки). Проверялось умение определять все эмоции верно, описав фрагменты через призму своего восприятия.

Анализ ответов студентов по данному показателю.

Небольшое количество студентов продемонстрировали высокий уровень в ответах. Они наиболее точно описали эмоции, выражаемые вокалистом в

музыкальном произведении, в большинстве предложенных фрагментов произведений. Так, например, студенты, слушая фрагмент арии Золушки «Non più mesta» Дж. Россини, описывали настроение не просто как радостное, но как задорное, игривое. Некоторым из них удалось вербализовать ощущение особого азарта в вокальной партии героини. Интересно также, что, слушая арию Ивана Сусанина «Чуют правду» М. И. Глинки, студенты с высоким уровнем ответов по описываемому показателю отмечали сложность выражаемого чувства и состояния героя: с одной стороны, он полон решимости и мужества, с другой – в вокальной партии звучат интонации прощания, смирения с судьбой.

Большая часть опрошенных студентов показали средний уровень умения определять эмоциональный строй произведения. Они определили верно эмоции только в части предложенных для анализа произведений. Характерно, что в основном это были произведения с легко считываемыми коннотациями, поэтому настроение определить было не так сложно. Так, например, студенты безошибочно определили умиротворение как эмоциональное состояние лирического героя, выражаемое в произведении Й. Брамса «Wiegenlied». В данном случае, свою роль сыграли известность этой композиции и ее жанровая специфика (колыбельная песня). Также студенты верно определили эмоцию в арии «Sebben crudele» А. Кальдара из оперы «La costanza in amor vince l'inganno», уточнив, что ведется полное грусти повествование героя. Действительно, в арии герой принимает жестокосердие возлюбленной, но не может не выражать печаль и грусть по этой причине. Однако более сложные эмоции были определены неверно. Так, отчаяние, выражаемое героиней оперы «Ринальдо» Альмиренной в арии «Lascia ch'io pianga» Г. Ф. Генделя, описывалось студентами то как волнение, то как спокойствие, то как любовная тоска и пр.

Треть студентов показали низкий уровень понимания эмоций, выражаемых в прослушиваемых вокальных фрагментах. Ими были описаны не все арии, также наблюдалась путаница в определении эмоциональных состояний. Даже такая эмоция, как радость, считывалась студентами неоднозначно. Так, мадригал Р. Шумана «Widmung», полный благодарности и воодушевления, мог бы быть

расценен, по крайней мере, как положительная, радостная эмоция, однако студенты описывали эмоциональное состояние лирического героя как волнение, даже напряжение, печаль и пр. Произведение «*Panis Angelicus*» С. Франка и С. Уогера, представляющее собой последнюю строфу литургического гимна, славящего Бога, также стало предметом сомнений студентов. Не заметив в нем экстатического восторга молитвы, студенты называли эмоцию, выражаемую в произведении, спокойствием, грустью, радостью, тоской о возлюбленном и пр.

Мы суммировали баллы, полученные студентами за выполнение заданий, и вычислили средний балл, получив следующий количественный результат диагностики сформированности представлений о европейской интонационной форме музыки у студентов по *эмоционально-мотивационному* критерию на констатирующем этапе опытно-поисковой работы.

Студенты ЭГ (28 человек) показали: высокий уровень – 2 человека (7%), средний уровень – 16 человек (57%), низкий уровень – 10 человек (36%).

Студенты КГ (30 человек) показали: высокий уровень – 3 человека (10%), средний уровень – 19 человек (63%), низкий уровень – 8 человек (27%).

Таким образом, результаты в ЭГ и КГ по эмоционально-мотивационному критерию оказались примерно одинаковыми. Большинство студентов продемонстрировали средний уровень – 16 студентов в ЭГ (57%) и 19 студентов в КГ (63%). Низкий уровень показали 10 студентов в ЭГ (36%) и 8 студентов в КГ (27%). Высокий уровень продемонстрировали самое меньшее количество студентов – 2 студента в ЭГ (7%) и 3 студента в КГ (10%).

По первому показателю *образно-содержательного критерия* – понимание выразительных значений интонаций – мы обратились к диагностике Д. К. Кирнарской «Музыкальный пасьянс» [49]. По условиям задания студенты должны были прослушать шесть разнородных (по стилю, эпохе, жанру, направлению) произведений и составить из этих произведений пары: услышать в звучании этих фрагментов речевую интонационную основу (коммуникативный архетип, по Д. К. Кирнарской) и найти каждому фрагменту парный вариант. Были даны фрагменты из следующих произведений:

1. Антракт к третьему действию из оперы Р. Вагнера «Лоэнгрин» (грандиозность, победность, энергия действия, чеканный мелодический контур «ассоциируется с типичным для архетипа призыва пространственным образом большого простора, открытого всем ветрам величественного и необъятного мира» [59, с. 108]). Пара к этому фрагменту: песня в исполнении Эдит Пиаф «Non, je ne regret du rien» – «Нет, я ни о чем не жалею» (волевой, утвердительный характер яркой мелодической линии «с протоинтонацией призыва, с мужественным и волевым напором» [там же]).

2. Первая часть сонаты С. Франка (элегическое воплощение просьбы в плавных ниспадающих фразах, ассоциирующихся с поклонами и вздохами). Пара к этому фрагменту: джазовое произведение для саксофона «Petite fleur» (медленный фокстрот с меланхоличными ниспадающими «жестами прошения» [там же, с. 109]).

3. Соната для клавесина Д. Скарлатти фа минор («основана на моторно-танцевальных мотивах, как будто поддразнивающих и подгоняющих друг друга» [там же]). Пара к этому фрагменту: русская народная песня в хоровом исполнении «Возле речки шла» (игривая мелодия поддерживается задорным аккомпанементом русских народных инструментов).

Мы дали студентам дополнительное пояснение, что услышать в звучании нужно не жанр и не стиль произведения, а речевую интонацию, которая составляет основу музыкального образа. Были словесно проговорены примеры речевых интонаций: просьба, мольба, призыв, гневный отказ, скорбь, ласковое утешение, заигрывание и пр. Для китайских студентов проблема состояла в том, что речевые интонации (коммуникативные архетипы) китайского и европейских языков не во всех случаях совпадают. В этом и состоял смысл задания – выявить уровень понимания китайскими студентами речевого интонирования как основы интонационной выразительности европейской музыки.

Результаты выполнения задания показали, что среди студентов не нашлось тех, кто определил бы правильно все пары произведений. Большая часть студентов была сбита с толку жанрово-стилевой разнородностью произведений.

Многие соединили произведения в пары по характеру звучания. Например, в паре оказались песня в исполнении Эдит Пиаф и джазовое произведение для саксофона (оба произведения отнесены к эстрадной музыке). Также были объединены фрагменты из сонаты Д. Скарлатти и С. Франка (по близости тембров фортепиано и клавесина). Во многих ответах не нашлось пары к русской народной песне, как и к фрагменту из оперы «Лоэнгрин» (к этим произведениям студенты предлагали свои варианты оркестровых и хоровых произведений, близких по жанру и национальной стилистике).

Часть студентов сопоставила произведения по энергетике звучания. Так, песня Эдит Пиаф была объединена с задорной и энергичной русской народной песней в хоровом исполнении. Среди этой части студентов встречался правильный ответ, где в пару объединялись меланхоличная мелодия саксофона и фрагмент из сонаты С. Франка. Однако большинство из этой группы соединили мелодию саксофона с фрагментом сонаты Д. Скарлатти, в которой тембр клавесина воспринимался как нечто отвлеченное и меланхоличное.

Ответы, в которых была правильно найдена хотя бы одна пара произведений или были предложены свои варианты, близкие к нужному ответу, мы отнесли к среднему уровню. Ответы, где произведения были соединены формально, без попытки осмыслить задание, были отнесены к низкому уровню.

По второму показателю образно-содержательного критерия – теоретические знания о стилях европейской музыки и стилевой принадлежности вокальных произведений, составляющих учебный репертуар, – студентам был предложен адаптированный вариант диагностического задания Е. В. Назайкинского «Стилевая экспертиза» [81]. На его основе мы выделили в качестве основных: характеристики темы произведения, его жанра, национальной принадлежности, конкретных средств музыкальной выразительности, проведение параллелей интонационной стороны музыки с интонациями стиля в других видах искусства (табл. 2).

Анкета слушателя

№	Вопрос	Ответы
1	Охарактеризуйте настроение, основной эмоциональный тон темы произведения	
2	На каком европейском языке звучит это произведение?	
3	Какое произведение другого вида европейского искусства Вы представили, слушая музыку (архитектурное сооружение, картина, танец и пр.)? Напишите его название или опишите его	
4	К какому жанру относится музыкальное произведение (мотет, хорал, песня, романс, ария из оперы, ария из кантаты, из оратории, мессы, ария из оперетты, ария из мюзикла)?	
5	К какому европейскому музыкальному стилю относится произведение: готическая полифония, барокко, классицизм, романтизм, импрессионизм, современная классика, популярная музыка?	
6	Опишите средства выразительности, которые подтверждают принадлежность данной музыки к выбранному Вами стилю	
7	Назовите музыкальное произведение (название, имя композитора), которое относится к этому же стилю	

Студентам предлагалось прослушать фрагменты из нескольких вокальных произведений и заполнить по каждому фрагменту анкету слушателя. Подбирались произведения, не входившие в репертуар для слушания в курсах «История музыки» и «Художественный анализ музыкальных шедевров», пройденных в третьем семестре. Задача заключалась не в том, чтобы угадать название произведения, но в том, чтобы определить его стилевую принадлежность и продемонстрировать навыки анализа средств музыкальной выразительности. При этом нужно было обосновать свой выбор (привести примеры произведений музыки и других видов искусства, относящихся к этому же стилю, определить эмоциональный тон произведения, его жанр, средства выразительности).

Для определения готического стиля предлагались мотеты Ж. Дебре, барочного стиля – арии из ораторий Г. Ф. Генделя, пассионов И. С. Баха, опер К. Монтеверди; классический период представлен ариями из опер К. В. Глюка, фрагментами из оперы Л. ван Бетховена «Фиделио», ариями из опер

В. А. Моцарта, М. И. Глинки; романтизм – арии из опер П. И. Чайковского, Дж. Верди, Ж. Бизе, песни Ф. Шуберта, Р. Шумана, романсы Ф. Листа, импрессионизм – фрагменты из опер Дебюсси, были предложены также примеры современных джазовых композиций, рок-музыки, поп-музыки. Всего было предложено 15 фрагментов.

Выяснилось, что высокий уровень (точное определение стиля и жанра, а также аргументированное обоснование своего выбора во всех примерах) не продемонстрировал ни один из студентов. Большинство ответов соответствовало среднему уровню (единичные попадания в правильные ответы). Однако большинство студентов смогли дать развернутую характеристику средствам музыкальной выразительности и эмоциональному тону произведения, его образному началу. Студенты с легкостью приводили примеры произведений, относящихся к музыкальному стилю, к которому, по их мнению, относится прослушанный фрагмент, однако интонационная стилевая характеристика в большинстве случаев ими улавливается неточно, отсюда – редкое попадание в точное определение стиля. Это говорит о том, что студенты усвоили теоретический материал по изучаемым предметам, однако для более точного определения стиля произведения на слух необходимы большой опыт слушания и заострение внимания на интонационно-стилевых характеристиках произведений.

Суммировав результаты по обоим показателям образно-аналитического критерия, мы пришли к следующему выводу. Высокий уровень продемонстрировали 3 студента в КГ (10%) и ни один из студентов в ЭГ (0%). Наибольшее количество студентов и в той, и в другой группе показали средний уровень: в ЭГ – 16 человек (57%), в КГ – 19 человек (63%). Также большой процент в обеих группах относится к низкому уровню: в ЭГ – 10 человек (36%), в КГ – 8 человек (27%). Результаты в ЭГ и КГ оказались примерно одинаковыми по образно-аналитическому критерию.

Для диагностики по первому показателю *деятельностного критерия* – образно-ассоциативная интерпретация интонационного развития вокального произведения – было использовано диагностическое задание Л. В. Школяр

«Открой себя через музыку» [124]. Музыкальный материал в задании был подобран в соответствии с возможностями и интересами студентов-вокалистов. Студентам предлагалось отразить в рисунке эмоциональный тон произведения (подобрать соответствующий оттенок цвета или абстрактное сочетание цветовых пятен), обозначить кульминации и спады в музыке (через усиление цветовой насыщенности или введение контрастного цвета-эмоции), дать прослушанному произведению свое название.

Для выполнения задания было выбрано произведение, не входившее в учебный репертуар студентов: «Колыбельная» А. Гречанинова (на стихи М. Ю. Лермонтова «Спи, младенец мой прекрасный») в исполнении на русском языке. Первые ноты песни погружают в атмосферу успокоения, мягкого, нежного материнского чувства. Однако с самого начала основная эмоция песни расцветается разными гранями (смена мажорного и минорного лада, расширение мелодии от среднего в высокий регистр, появление ярких призывных интонаций, возвращение к первоначальной мягкости). Студенты не знают содержания стихов, о том, что это не простая колыбельная, а казачья песня – напутствие матери будущему воину, защитнику. Именно с этим содержанием связаны разноплановые нюансы в интонационном развитии песни, наличие множества эмоциональных оттенков в ней.

Анализ полученных рисунков показал, что большинство студентов не восприняли эмоциональные нюансы этого произведения. Многие отразили в рисунках контраст двух частей: начальную меланхолическую интонацию (преимущественно сиреневые, голубые цвета) и контрастную по эмоции вторую часть (желтые, зеленые цвета). Более близкое прочтение оказалось у тех студентов, которые отразили эмоциональную драматургию в рисунке как разрастание и усиление одной эмоции (например, от розоватых оттенков к насыщенному красному тону). Примечательно, что звучание песни ни у кого не вызвало ассоциаций с колыбельной. Многие студенты восприняли содержание песни как объяснение в любви, некоторые услышали эмоцию расставания с любимым и надежду на скорую встречу. Многие дали название, связанное с

любованием весенней природой (образ распускающихся цветов). Общая тенденция в ответах – упрощение эмоционального содержания, подчеркивание в звучании силы, энергии, динамики чувства.

По второму показателю деятельностного критерия – адекватность и выразительность интонирования в вокальном исполнении – мы использовали метод экспертной оценки и наблюдения.

Начальная диагностика проходила в конце третьего семестра, поэтому мы смогли посетить отчетные концерты студентов в вокальных классах, познакомиться с полученными оценками, а также записями педагогов в индивидуальных журналах студентов. Оценки и комментарии педагогов после выступления, записи в индивидуальных журналах привели нас к выводу о том, что педагоги в большей степени уделяют внимание техническим умениям студентов. В частности, интонирование оценивалось с точки зрения чистоты и точности попадания в ноты. Выразительность интонирования, его адекватность стилю произведения, его художественному образу при оценивании оказывались на втором плане или не обсуждались вовсе. Часто в исполнении европейских произведений студенты просто заучивали текст на иностранном языке, не вникая в его точный перевод. Соответственно, нюансы музыкально-поэтического образа произведения, как правило, не были отражены в исполнении. Мы отметили, что исполнение вокальных произведений китайских композиторов и китайских народных песен было убедительным с точки зрения эмоциональной выразительности. В исполнении вокальных произведений европейских композиторов студенты в большинстве случаев формально следовали динамическим указаниям в нотном тексте, что часто приводило к эмоциональной однородности звучания, или передаче своих субъективных переживаний, не соотносящихся с характером героя арии или песни, с логикой интонационного развития произведения.

Суммирование баллов за диагностические задания по деятельностному критерию показало следующие количественные результаты. Среди студентов как ЭГ, так и КГ не оказалось ни одного, кто мог бы быть отнесен к высокому уровню

(0%). Основная часть студентов обеих групп продемонстрировала средний уровень: в ЭГ – 24 человека (86%), в КГ – 27 человек (90%). В то же время низкий уровень по данному критерию нехарактерен для студентов обеих групп: в ЭГ – 4 человека (14%), в КГ – 3 человека (10%).

Сводные данные по результатам начальной диагностики в ЭГ и КГ представлены в таблице 3 и на рисунке 1.

Таблица 3

Результаты начальной диагностики сформированности представлений
о европейской интонационной форме музыки у студентов ЭГ и КГ
по выделенным критериям (в %)

Критерии	Уровни					
	высокий		средний		низкий	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Эмоционально-мотивационный	7%	10%	57%	63%	36%	27%
Образно-аналитический	0%	0%	36%	37%	64%	63%
Деятельностный	0%	0%	86%	90%	14%	10%

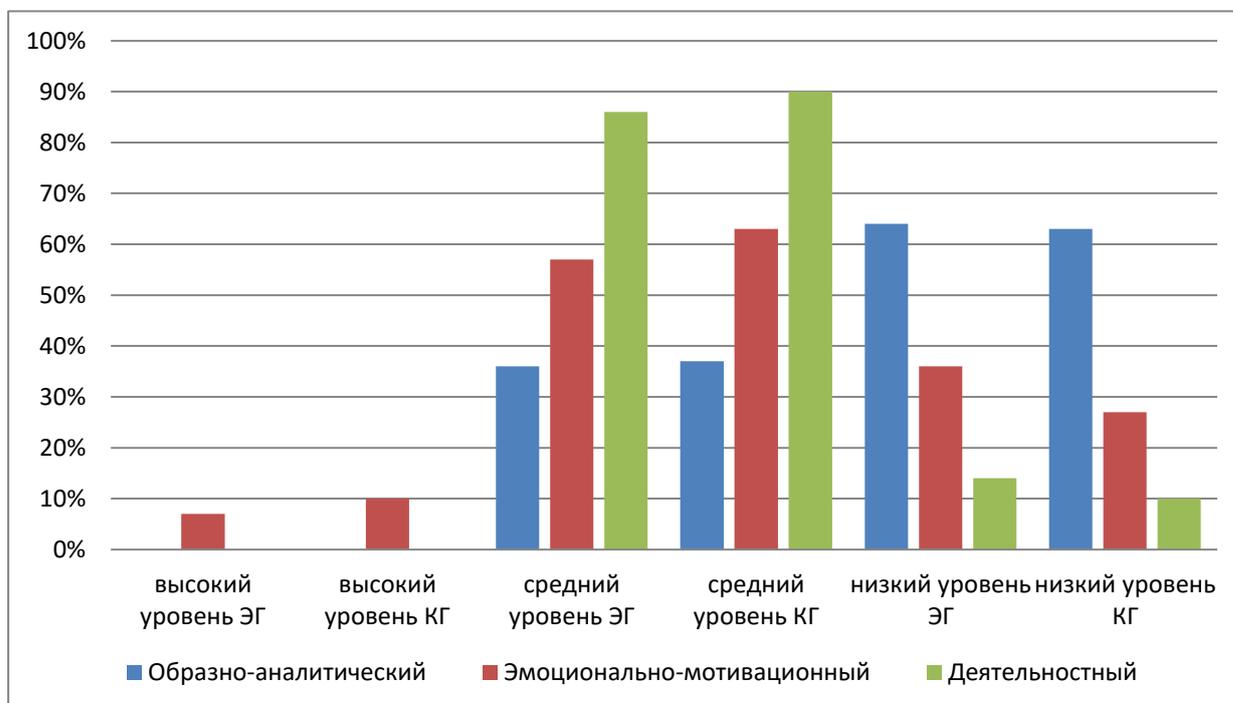


Рис. 1. Результаты начальной диагностики сформированности представлений о европейской интонационной форме музыки у студентов ЭГ и КГ по выделенным критериям

Таблица и рисунок наглядно демонстрируют, что высокий уровень у студентов ЭГ и КГ на констатирующем этапе опытно-поисковой работы оказался лишь у небольшого количества обучающихся по эмоционально-мотивационному критерию. Некоторые китайские студенты-вокалисты уже на втором курсе начинают активную концертную и конкурсную деятельность, включая европейские произведения в свой репертуар. Именно эти студенты, участники различных вокальных конкурсов с использованием европейского репертуара, показали высокий результат по эмоционально-мотивационному критерию на фоне преобладания в обеих группах среднего и низкого уровней по данному критерию.

По образно-аналитическому критерию студенты ЭГ и КГ показали самые низкие результаты. Диагностические задания по данному критерию были направлены на понимание содержания стилевых интонаций европейской музыки, характеристик стилей европейской культуры. При этом содержание дисциплины «История западной музыки», которую студенты изучали в третьем семестре, предполагало лишь обзорное представление о стилях европейской музыки, без углубления в характеристику стилевых интонаций и особенности интонационного развития в произведениях разных периодов европейской культуры. Это объясняет низкие результаты студентов ЭГ и КГ по данному критерию.

По деятельностному критерию было выявлено преимущество среднего уровня в ЭГ и КГ. Студенты, обучающиеся в вузе, обладают красивыми, сильными голосами. Многие из них пришли в вуз с хорошей технической подготовкой, которая усилилась за два года вузовского обучения. Однако мы выявили закономерность: с точки зрения интонационной точности и выразительности исполнения студенты прекрасно справляются с репертуаром китайских композиторов. В исполнении европейской вокальной музыки очевидны частые непопадания в систему интонирования: неточность смысловых акцентов в музыкальных фразах, эмоциональная однородность звучания, недостаточность в понимании логики интонационного развития в исполняемом произведении. Часто студенты-вокалисты увлекаются демонстрацией красивых тембров звучания своего голоса (особенно при исполнении арий в технике *bell canto*). Многие,

стремясь к эмоциональной выразительности пения, вкладывают в исполнение свои субъективные переживания, что зачастую не совпадает с характеристикой героя арии или романса.

Эти выводы укрепили нас в необходимости реализации на практике разработанной методики формирования у китайских студентов-вокалистов представлений о европейской интонационной форме музыки.

2.2. Содержание и особенности методики формирования представлений о европейской интонационной форме музыки у китайских студентов-вокалистов

На формирующем этапе опытно-поисковой работы была реализована методика формирования представлений о европейской интонационной форме музыки у студентов ЭГ в рамках разработанного нами спецкурса «Анализ интонационной формы европейской музыки».

Темы лекционных занятий были соотнесены с пройденным материалом по дисциплине «История западной музыки», дополнили ее содержание теоретическими знаниями о специфике организации интонационной формы европейской музыки в историко-стилевых и жанровых контекстах. Творческие задания по анализу интонационной драматургии произведений на практических занятиях основывались преимущественно на тех произведениях, с которыми студенты познакомились на дисциплинах «Художественный анализ музыкальных шедевров», «Оперное исполнение», а также на индивидуальных и групповых занятиях вокалом.

Задачей первого – *эмоционально-мотивационного* – этапа методики являлись получение общего представления о музыкальной интонации в трудах российских ученых и обогащение слухового интонационно-образного багажа студентов.

Первые лекции по спецкурсу возвращали студентов к начальной теме по дисциплине «История западной музыки»: музыкальные формы Древней Греции. Фактологический материал, полученный студентами по данной теме, был

развернут в рассуждения о единых истоках европейской и китайской интонационных систем. Их единый корень связан с общей для обеих систем космологической концепцией звука. Звукоряд пентатоники в древности был освоен в слуховом опыте на основе обертонов – призвуков, входящих в состав звука. Первые обертоны, улавливаемые слухом, и составляют пентатонный звукоряд.

В китайской философии музыки закономерности в физическом строении звука были трактованы как прообраз законов мироздания. Ступеням пентатонного звукоряда было придано символическое значение. Первоначально они отождествлялись с пятью стихиями природы (а также с положением Солнца и Луны, цикличной сменой месяцев года и т. п.). Позже, в учении Конфуция и его последователей, закономерности строения звука стали сопоставляться с законами социально-политической системы [28, с. 822]. Это привело к пониманию сакральных свойств музыки: ее связи с законами мироздания и ее роли в поддержании гармонии в жизни общества. На практике это выразилось в канонизации системы звуковых высот и звуковедения в музыкальных ритуалах и восприятии этих канонов как символов миропорядка [41, с. 48].

В европейской античности открытие Пифагором системы пропорций в обертоновом строении звука реализовалось в его учении о «гармонии небесных сфер». Философско-математические выводы Пифагора были обобщены в учении Платона о музыке как гимнастике души и инструменте нравственного воспитания общества [98]. В античном театре декламация-интонирование с использованием элементов греческих музыкальных ладов представлялась как смена этических символов в ходе развития сюжета, что раскрывало зрителям нравственную подоплеку происходящего.

Таким образом, если в китайской традиции космологическая концепция привела к определяющей роли единого звука и канонизации звуковедения, то в европейской музыке на этой основе сформировалась мелодическая система греческих ладов. Мелодические обороты, синкретически связанные с движением, поэтическим текстом и речевыми интонациями, определили путь развития европейского интонирования. Постепенно складывались специфически

музыкальные средства выразительности, которые на ином, художественном, уровне обобщили в себе физические ощущения человека и образы окружающего мира.

В лекционный материал была введена информация об интонационной теории, которая сложилась в трудах российских музыковедов. Студенты познакомились с исследованием процесса постепенного становления семантики интонаций в общественном слуховом сознании (в работе Л. А. Мазеля [79]). По словам ученого, каждое музыкальное средство выразительности обладает объективными свойствами, вызывающими определенные жизненные ассоциации. Эти связи усиливаются в объединении с другими элементами, образуя комплекс – смысловое звукообразование. Откристаллизовавшись в общественном слуховом сознании и закрепившись в определенной музыкальной системе, эти комплексы приобретают значение «слов» или «фразеологических сочетаний» музыкального языка. Существование комплекса в обобщенном виде, независимо от конкретного произведения, в качестве некоего «слова» дает возможность слушателю воспринять и понять его даже при появлении в сравнительно новом для него варианте [79, с. 24–26].

Б. В. Асафьев обосновал теорию музыкальной интонации как звукообразного смысла, который раскрывается в определенных художественных контекстах (жанрах, стилях) [6]. В сознании каждого человека этот бытующий в культуре интонационный «словарь» интонируется индивидуально, в зависимости от его личностного, художественного опыта [7].

Студенты познакомились с выводами В. В. Медушевского о том, что музыкальные интонации обладают свойством совмещения жизненной информации различных уровней, благодаря чему возникает эффект общения с музыкой как с живым человеком. По словам ученого, музыкальная интонация предстает не столько знаковой структурой, сколько живым организмом, «открыто олицетворяющим духовную жизнь личности» [82, с. 165].

На практических занятиях закреплялись полученные студентами на лекциях представления о связях музыкальных интонаций европейской музыки с различными жизненными впечатлениями.

Эмоционально-образное содержание музыкальных интонаций раскрывалось через пластику движений (*метод пластического интонирования*), передавалось с помощью движений рук. На групповых занятиях спецкурса студентам давалось задание передать с помощью движений рук рисунок интонационного движения. Задавалась игровая ситуация: один в паре назначался «художником, рисующим музыку», а другой – его «отражением, копирующим движения» [159]. В процессе звучания музыки партнеры менялись ролями. Пластика движений помогала эмоциональному погружению в образ и наглядному выражению интонационного рисунка музыки.

Для практических заданий подбирались вокальные произведения, несложные по своей структуре и эмоционально-образному содержанию. Произведения исполнялись на европейских языках (без озвучивания перевода на китайский), поэтому студентам предлагалось пофантазировать, о чем поется в этой песне, придумать ее сюжет, ссылаясь на собственные жизненные впечатления (*метод образных ассоциаций*). Задания включали не только вербализацию образных ассоциаций, но и цветное фантазирование. Например, нужно было выразить в цвете тембр исполнителя, придумать образ-ассоциацию к его голосу (например, «черный бархат», «шелковый ручей», «хрустальный перезвон» и т. д.) [159].

Развивая идею В. В. Медушевского об общении с музыкой как «с живым человеком», мы предлагали студентам прослушать фортепианные переложения вокальных европейских произведений. Предлагалось поразмышлять о герое произведения (на основе анализа характера интонирования, средств выразительности определить: пол, возраст героя, его темперамент, эмоциональное состояние, предположить ситуацию, в которой герой находится). После совместных обсуждений прослушивался вариант вокального исполнения с переводом текста на китайский язык. Такие совместные обсуждения

мотивировали студентов вслушиваться в интонации, воспринимать их содержательное наполнение.

На следующем этапе – *познавательно-аналитическом* – ставилась задача развития умений смыслового анализа музыкальных интонаций в жанрово-стилевых контекстах европейской культуры.

Академическое европейское, в том числе российское, музыковедение накопило большой опыт анализа характерных черт музыкальных стилей. Однако применение академической методики освоения музыкального стиля в обучении китайских студентов представлялось нам малоэффективным, даже в усеченном и адаптированном варианте. Для постижения всех тонкостей стилиевых характеристик – в совокупности средств и приемов художественной выразительности, их взаимосвязи с мировоззренческими установками и ценностями определенного времени – недостаточно краткого обзорного курса по «Истории западной музыки», пройденного студентами за предыдущий семестр, как и небольшого по объему спецкурса, разработанного нами.

Мы пошли по пути анализа на занятиях конкретных произведений как репрезентантов той или иной стилиевой концепции (опираясь на положение, обоснованное Б. В. Асафьевым и В. В. Медушевским, о том, что бытие стиля в культуре возможно только в виде художественного образа). Для формирования у студентов «ядра стилистических представлений» (по выражению Б. В. Асафьева) при анализе конкретных произведений мы применяли *метод выявления смысловых доминант стиля*. Данный метод выдвинул М. С. Каганом, обобщившим сложившееся в искусствоведении представление о ведущих видах искусства, которые в каждую эпоху наиболее оптимально «выражали мировоззренческие идеи своего времени» [56]. На лекциях-визуализациях интонации-образы музыки сопоставлялись с образами доминирующих видов искусства в стилиевых концепциях, что помогало студентам наглядно представить принципы музыкального формообразования в данную эпоху и понять характер интонирования принадлежащих ей произведений.

Так, в средние века ведущим видом искусства в европейской культуре выступала архитектура. Живопись, скульптура, прикладные искусства, музыка ориентировались на систему принципов работы с формой и художественным образом, складывавшимся в этом виде искусства [16, с. 283]. В частности, строго системная конструктивность языка готической архитектуры отразилась в музыкальном искусстве готической полифонии (французская, нидерландская полифонические школы). Основной конструктивный принцип «контрарностей», выражавший религиозно-философское мышление этой эпохи, наиболее ярко проявился в архитектуре (контрфорсе, контрпосте храмовых сооружений, контрастах их частей). Звуковые конструкции готической музыкальной полифонии, аналогично архитектурным конструкциям, были основаны на точных и соразмерных числовых значениях, наделенных символическим смыслом, и были намеренно далеки от чувственных ассоциаций звучаний. Не случайно этот «строгий» полифонический стиль получил название «контрапункт», то есть «нота против ноты». Образы устремленной ввысь архитектуры готических соборов Европы стали для студентов наглядным воплощением звуковых образов готической полифонии, раскрыли значение специфического для этого стиля «бестелесного» фальцетного тембра звучания, символизирующего ясность духа, строго структурированного и «очищенного» от своей телесности и эмоциональной суетности. Эта семантика интонаций заключена в полифоническом стиле [12, с. 12–14].

Культура европейского Возрождения отмечена сменой мировоззренческих установок и возвращением на новом уровне к идеалам античности. Возрождение ценностей физического реального мира, постижение его чувственной красоты составляют основное содержание искусства этого периода. Открывшийся новый взгляд на мир первыми смогли отразить художники и поэты XV–XVI веков. В музыке воплощение ренессансных устремлений в полной мере отразилось в жанре оперы, сформировавшемся в XVII веке, и технике виртуозного пения бельканто.

Пение в технике *bel canto* студенты осваивают на занятиях вокалом. В связи с этим мы предоставили им слово, чтобы охарактеризовать этот стиль пения. В качестве обобщения их высказываний (касающихся в основном технических подробностей) мы представили его характеристику в музыковедческом исследовании Н. Г. Куприной. «В XVII веке в Италии происходит рождение оперы и певческой техники *bel canto*, давшей человеческому голосу возможность выражения индивидуальности, силы и чувственной красоты звучания. Опера возникла в подражание античной трагедии и по древней традиции обращалась к мифологическим сюжетам. Однако какими бы ни были сюжеты и герои итальянских опер XVII века, главная роль в них всегда принадлежала музыке. В опере царствовало сольное ариозное пение, воплощавшее безграничные возможности голоса в выражении человеческого чувства. В арии чувство воплощалось целостно, без контрастных перепадов и нюансов. Это был ярко и мощно выраженный аффект, эмоциональное проживание одного состояния. Итальянская опера XVII века называлась оперой *seria*, и в ее рамках сложились определенные типы арий-состояний: героическая ария, бравурная ария, ария мести, ария жалобы – *lamento*. Каждому типу арии соответствовали определенный чувственный образ и свой комплекс выразительных средств. В арии выражался не характер конкретного героя, но само чувство в его целостном художественном обобщении. Таковы оперы Франческо Кавалли, Марка Антонио Чести, Клаудио Монтеверди, Алессандро Скарлатти» [66, с. 175]. Эти интонационные комплексы, связанные с различными эмоциональными состояниями и выраженные в технике *bel canto*, встречаются и в операх более поздних периодов.

На примере арий итальянских опер (с которыми студенты уже познакомились на предметах «История западной музыки», «Художественный анализ музыкальных шедевров» и начали осваивать в курсе «Оперные шедевры», а также в вокальном классе) мы применили *метод анализа музыкальных эмоций* (В. Н. Холопова [134]). Студенты анализировали оперные арии, предназначенные для пения в технике *bel canto*, с позиции выражения в них типовых аффектов-

состояний (грусти, жалобы в ариях *lamento*, гнева в ариях мести, решительности в героических ариях, радости, торжества в бравурных ариях и пр.).

На примере этих арий мы обратили внимание студентов на принцип моноаффектности, по которому чаще всего выстраивается их интонационная драматургия. Эмоция, выраженная в начальной интонации, заполняет собой все музыкальное пространство арии. При этом ее пребывание в этом пространстве может быть подчинено разной логике. Например, эмоция может постепенно разрастаться, как бы увеличиваться в динамике и объеме. Эмоция может усиливаться благодаря волновому развитию, постепенно продвигаясь через ряд эмоциональных подъемов и спадов к главной кульминации. Такая интонационная драматургия свойственна ариям, воплощающим эмоции радости или ее противоположности – эмоции гнева. Эмоциям печали и жалобы более свойственны статичность развития, концентрация внимания на состоянии-переживании.

Основываясь на анализах интонационной драматургии конкретных произведений, мы познакомили студентов с теорией интонационной формы, утвердившейся в российском музыкознании (в работах Б. В. Асафьева, В. В. Медушевского). Мы объяснили, что в процессе исполнения европейских произведений нужно обращать внимание не только на форму-структуру (например, количество и соотношение частей в пьесе), но и на интонационную форму, которая отражает развитие эмоций и чувств лирического героя произведения. Понимание выразительных значений интонаций и логики интонационного развития важно для вокалиста, стремящегося к качественному исполнению европейской музыки.

На лекционных занятиях были проанализированы европейские вокальные произведения разных культурно-исторических периодов и национальных школ, опирающиеся на вокально-исполнительскую технику *bel canto* и использующие принцип моноаффектности в своей интонационной драматургии.

На практических занятиях студенты выполняли творческие задания, закрепляющие представления об интонациях стиля в европейском искусстве (примеры творческих заданий в приложении 1). Использовался *метод создания*

художественного контекста (Л. В. Горюнова [36]), направленный на анализ интонационного развития произведения с помощью «перевода» музыкальных образов в образы других видов искусства, относящихся к данному стилю. Например, студентам предлагалось создать видеоряд к арии, исполняющейся в технике *bel canto*, из произведений живописи, относящихся к национальной культуре исполняемого произведения и соответствующего стиля. При этом видеоряд должен не только проиллюстрировать культурный контекст произведения и его общий эмоциональный настрой, но и отразить его интонационное развитие через смену соответствующих по цветовой насыщенности репродукций картин на слайдах. Таким образом, для выполнения задания необходимо было изучить текст вокального произведения, погрузиться в национально-исторический контекст его создания, а также внимательно вслушаться в изменения, происходящие в чувствах, выражаемых певцом – исполнителем произведения.

Студенты с интересом включались в выполнение этого задания. Наиболее удачные решения демонстрировались и обсуждались на занятии.

Так, удачным оказался видеоряд к произведению Дж. Каччини «*Ave Maria*». Студенты, работавшие в группе из 3-х человек, выбрали к звучанию картины художников итальянского Возрождения (Рафаэля, Тициана, Леонардо да Винчи, Боттичелли), объяснив свой выбор близостью музыкальной трактовки духовного сюжета именно к стилю итальянского Возрождения. Интонационная драматургия также была отмечена: картины Боттичелли и Рафаэля сопровождали начальное звучание музыки, а более энергичные вокализации в кульминациях сопровождались более яркими и динамичными в цветовых сочетаниях картинами Тициана и Леонардо.

Для иллюстрации яркого, радостного оптимизма, проявляющегося в арии «Чтобы кипела кровь горячее» из оперы «Дон Жуан» В. А. Моцарта, были подобраны картины Франца Хальса («Смеющийся кавалер», «Мальчик с бокалом и лютней», «Два смеющихся парня с кружкой пива», «Веселый выпивоха», «Масленичные гуляки» и др.).

В иллюстрации романса Антонида из оперы М. И. Глинки «Иван Сусанин» «Не о том скорблю, подруженьки» студенты использовали пейзажные картины русских художников, сюжеты которых были связаны с предгрозовым состоянием природы, что соответствовало эмоции тоски и трагических предчувствий героини.

Одним из удачных решений стало визуальное воплощение студентами эмоционального состояния Альфреда в сцене публичного оскорбления Виолетты (опера Дж. Верди «Травиата»). Студенты использовали репродукции мужских портретов художника Г. Курбе, жившего в одно время с Дж. Верди. Его картины «Раненый мужчина», «Отчаявшийся мужчина» соответствовали состоянию гнева и боли, которые испытывал герой, и отражали характер выражения этого аффекта в соответствии с нормами времени, к которому относится сюжет оперы. Для того чтобы студенты представили, как должна выглядеть героиня оперы Виолетта, ими были подобраны женские портреты Г. Курбе, созданные в середине XIX века («Мадам Огюст Кук», «Дама на террасе», «Женщина с перчатками», «Джульетта», «Ограда», «Женщина с кошкой» и др.).

Отметим, что эти творческие задания помогли студентам при подготовке сценического представления фрагмента из оперы «Травиата» на отчетном концерте в конце учебного года. Для студентов специализации «Вокальное исполнительство» в Цзилиньском университете практикуются отчетные концерты в форме постановок «мини-опер» – исполнение музыкальных произведений из программы обучающихся как небольшого спектакля. Студенты ЭГ при подготовке к выступлению проявили инициативу в изготовлении костюмов и декораций, опираясь на живописные, скульптурные образы периода европейской культуры, к которой относится исполняемый фрагмент оперы. Это не только украсило отчетный концерт, но, главное, – создало ситуацию погружения в художественный контекст представляемого периода европейской музыки, привело к более выразительному в интонационном отношении исполнительству [158].

На последующих лекциях курса «Анализ интонационной формы музыки» были более детально проанализированы закономерности интонационного

развития вокальных произведений, относящихся к стилям барокко, классицизма и романтизма в европейской культуре.

Стиль барокко наиболее ярко воплотился в музыке И. С. Баха. В третьем семестре в рамках предмета «История музыки» студенты анализировали музыку пассиона «Страсти по Матфею». На своих занятиях мы вернулись к этому музыкальному шедевру, заострив внимание студентов на новаторстве композитора, который в рамках церковных форм музыки (корнями уходящих во внеэмоциональную сферу сосредоточенной работы мысли и духа) воплотил широчайший спектр чувств и эмоций, вдохнул реальную жизнь в умозрительные, математически точные формы полифонии. Таков, например, первый номер пассиона, рисующий картину шествия Христа к месту казни. Ритм, на который опирается мелодия, вызывает ассоциации сдержанного тяжелого шага – реального шествия. При этом хоровая партия, вопреки сюжету, наполнена интонациями сочувствия. Можно сказать, что гениальный композитор применил кинематографический прием в этой сцене, передав временную дистанцию – взгляд на происходящее в другом временном измерении. «Иисус для И. С. Баха был олицетворением лучших духовных качеств человека, примером стойкости, верности избранному пути, способности черпать мужество в самом себе, в силе своего духа, своего разума» [66, с. 183]. Трактовка духовных образов христианства как символов, обобщающих в себе мировоззренческие установки автора, свойственна художникам эпохи возрождения. Распространенным явлением были автопортреты художников в образе Христа, что символизировало новый статус художника – уже не просто мастера-ремесленника, но творца. Примером может служить картина Тициана «Несении креста», где Иисусу придано портретное сходство с самим художником. «Тициан, подобно И. С. Баху, дает индивидуальную оценку происходящему. Он сопоставляет страдания одинокой, непонятой героической личности с собственной позицией верности и утверждения идеалов Возрождения в момент всеобщего сомнения в них» [там же, с. 184].

Мы обратили внимание студентов на то, что И. С. Бах в сфере церковной музыки применял открытия светской музыки своего времени для передачи эмоциональных состояний. В частности, принцип моноаффектности использован композитором в интонационной драматургии отдельных частей месс и пассионов. «Et resurrexit» из Мессы h-moll И. С. Баха – воплощение радости, «Crucifixus» – весь пронизан скорбью, «Deposuit» из «Magnificat» – гневом. В мессах И. С. Баха встречаются аффекты отваги, величия, любви к Богу (что отличает эмоциональную сферу его музыки от светских вокальных произведений своего времени). Однако принципы воплощения чувства в интонационной драматургии отдельных номеров вокально-инструментальных циклов такие же, как и в оперном жанре – каждый воплощенный в музыке аффект однороден, един, отличается цельностью [134, с. 11].

Говоря о смысловых доминантах музыкального классицизма, мы акцентировали роль театра того периода, в котором наиболее ярко воплотились идеи этого времени. Пьесы Вольтера, Д. Дидро, Ж. Б. Мольера отразили просветительский пафос эпохи. Комедии К. Гольдони и К. Бомарше обогатили театр реалистическими тенденциями и утвердили главных героев эпохи – предприимчивых и деятельных представителей третьего сословия. Музыка вслед за театром вошла в мир социальной драмы, что наиболее ярко было отражено в операх В. А. Моцарта.

На примере фрагментов из опер В. А. Моцарта мы проанализировали, как расширился спектр музыкальных эмоций в оперном жанре европейского классицизма. Примеры: эмоция ревности в арии Фигаро «Если захочет барин попрыгать» (опера «Женитьба Фигаро»), эмоция страха в сцене с Командором (опера «Дон Жуан»), комические эффекты в дуэте Папагено и Папагены, ирония в арии гнева Царицы Ночи (опера «Волшебная флейта») и пр. Появились усложненные, смешанные эмоции со множеством нюансов, иногда противоречащих друг другу (такова, например, ария Графини «Любовь, даруй мне» из оперы «Женитьба Фигаро»). Арии моцартовских героев насыщаются

двигательными ассоциациями и театральными эффектами, что делает их характеристики еще более многогранными.

В интонационном развитии произведений композиторов-классиков часто присутствует «аффектная контрастность» (В. Н. Холопова [134]) – соединение контрастных эмоций. Особенно ярко это проявилось в инструментальной музыке – в сонатной форме концертов, сонат и симфоний.

В интонационном развитии оперной музыки по-прежнему преобладает моноаффектность – как способ полного погружения в эмоциональное состояние. Однако эти состояния все более усложняются, а в эпоху романтизма развитие музыкальных эмоций достигает своего апогея. Прежде всего, в ариях героев звучат не просто эмоциональные состояния, но это проявления эмоций конкретного героя. Исполнение оперной музыки этого времени подразумевает понимание вокалистом характера героя, ситуации, в которой он находится, предполагает углубление в литературную основу музыки. Часто оперы этого времени создаются на основе выдающихся литературных шедевров (таковы оперы Дж. Верди «Травиата», Ж. Бизе «Кармен», П. И. Чайковского «Евгений Онегин», «Пиковая дама», Н. А. Римского-Корсакова «Снегурочка», «Царская невеста», М. П. Мусоргского «Борис Годунов» и пр.). В ариях этих опер переданы сложные психические состояния, понять и воплотить которые вокалист может, лишь погрузившись в изучение характера литературного прототипа оперного героя. Так, ария Ленского «Что день грядущий мне готовит» – не просто выражение печали, но это сложное переплетение чувств отчаяния, надежды, предчувствий смерти и ее неприятие очень молодым и полным жизни человеком. Ария Риголетто «Куртизаны, исчадь порока» – также сплетение противоречивых чувств: гнева, боли, бессилия, оскорбленного самолюбия. Проявление смешанных и противоречивых чувств свойственно романтической музыке романса. Особенно ярко это представлено в романсах Р. Шумана (цикл «Любовь поэта»), Ф. Шуберта (цикл «Зимний путь»).

В интонационном развитии вокальных произведений принцип моноаффектности приобретает новые варианты воплощения. Волновое развитие

чувств дополняется устремленностью к ярким точкам-кульминациям (например, в романсе П. И. Чайковского «День ли царит» – в заключительной фразе на самой высокой ноте – «Все!» – «Для тебя!»). Появляются такие феномены интонационного развития, как «тихие кульминации» (например, на слове «дальний» в конце куплета в романсе М. И. Глинки «Не пой, красавица, при мне»).

Новые принципы интонационного развития открывает стиль музыкального импрессионизма. Подобно художникам этого направления, открывшим новую технику письма, композиторы экспериментируют с музыкальными красками-интонациями. Подвижность, изменчивость воплощаемых состояний, размытые грани мелодических линий, красочные «мазки» гармонии, фактурные и тембровые эффекты характеризуют музыку К. Дебюсси, М. Равеля, представителей этого направления в музыке. Ярким примером импрессионизма в оперном жанре является опера К. Дебюсси «Пеллеас и Мелизанда». Либретто оперы, выстроенное на основе пьесы М. Метерлинка, представляет собой не столько развертывающееся действие, сколько погружение в подвижный и изменчивый мир чувств, ощущений и переживаний героев. Здесь нет четкого представления о времени и пространстве, сюжетная линия то и дело обрывается, затушевывается воспоминаниями героев о прошлом и предчувствиями будущего.

На практических занятиях фрагменты оперы звучали в сопровождении с картинами художников-импрессионистов (Эдуарда Мане, Клода Моне, Эдгара Дега, Огюста Ренуара, Камиля Писсаро и др.). Проведение параллелей музыкального звучания с техникой импрессионистической живописи помогло студентам понять психологическую подоплеку интонационной драматургии музыкальных номеров: колебание настроения, «размытость» его граней через неопределенность и фрагментарность мелодической линии, частые вкрапления речитации в нее, замена эмоциональных кульминаций состояниями их предощущения с помощью разрастаний и внезапных обрывов методической линии, ее растворения в «штрихах» – еле слышных разрозненных звуках. Студенты смогли провести аналогии применяемых живописных техник с вокальными приемами исполнения фрагментов из этой оперы.

На художественно-исполнительском этапе решалась задача способности к оперированию сформированными представлениями в исполнительской интерпретации вокальных произведений европейской музыки.

Исполнительское искусство связано с тонким соотношением в понимании и отражении авторского замысла композитора и выражения собственного отношения музыканта к исполняемому произведению, основанного на личностном опыте и индивидуальном чувствовании. По словам М. Г. Арановского, любое исполнение произведения несет в себе «неустрашимый привкус субъективности» [5, с. 115]. Вокальное исполнительство особенно тесно связано с индивидуальным миром исполнителя, его субъективной реальностью. При проведении начальной диагностики мы отметили, что довольно распространена ситуация, когда студент-вокалист в своем исполнении отталкивается исключительно от своих субъективных ощущений, опираясь на собственный эмоциональный и жизненный опыт.

В связи с этим на заключительном этапе формирования представлений о европейской интонационной форме мы уделили особое внимание составлению студентами исполнительских планов произведений. Исполнительский план (план исполнения произведения) представляет собой модель, в которой отражен замысел исполнения, включающий эмоционально-образное восприятие исполнителем этой музыки, понимание им структурной организации звуковой материи, выразительного содержания интонаций и закономерностей интонационного развития, а также стоящих перед ним технических задач.

Мы разработали и внедрили алгоритм моделирования исполнительского плана произведения.

Первый компонент модели мы связали с наглядным представлением эмоционального тона и развития эмоций в звучании произведения, которое студент в данный момент разучивал на занятиях вокала. Таким образом, мы отталкивались именно от субъективного видения студентом эмоционально-образной канвы исполняемого произведения.

Студентам, уже знакомым с творческими заданиями по подбору живописных и поэтических образов к интонациям, предлагались задания по созданию эмоциональных планов вокальных произведений с помощью *метода перекодирования*. Метод перекодирования (введен Д. Б. Кабалевским [55]) направлен на отражение интонационного развития музыкального произведения в иной знаковой системе (в рисовании музыки, графических и живописных схемах, пластике жестов, движений, придумывании сюжетов и пр.). Студенты составляли эмоциональные планы к произведениям, которые они разучивали на занятиях вокалом или готовили к выступлениям на разных концертных площадках. Эмоциональный образ пьесы и ее интонационное развитие предлагалось наглядно представить через цветовую палитру, пластику жестов. На занятиях (лекции-концерты) происходило исполнение произведений, предваряемое наглядным показом составленными студентами схем эмоционального развития в драматургии произведений.

Следующий компонент модели включал углубленное рассмотрение нотного текста с использованием *метода контекстного анализа* (с учетом жанрово-стилевой семантики интонаций, особенностей эмоциональных проявлений героя, связанных с его характером и переживаемой им ситуацией, типа интонационной формы произведения). Предусматривалось прослушивание исполнения этого произведения другими певцами, анализ различных исполнительских трактовок.

Третий компонент модели исполнительского плана произведения был связан с продумыванием студентом замысла собственной исполнительской трактовки с учетом полученной информации. Использовался *метод внутрислухового анализа* интонационного развития, направленный на переход от наглядности интонационного моделирования в мысленный план. Студенты учились мысленно представлять звучание разучиваемого произведения, продумывать все нюансы его интонационного развития. Мысленное оперирование музыкальными образами затем вербализировалось – вместе с педагогом обговаривались как общая канва интонационного развития, так и технические детали воплощения музыкального образа в композиции

произведения. Применялся *метод установления взаимосвязи художественного и технического на интонационной основе* (метод предложен Е. В. Николаевой [1]). Итогом проделанной работы становилось исполнение произведения в классе, после которого студенту предлагалось самому проанализировать, что получилось из задуманного, а что нет.

Так, эмоциональный план арии «Потерял я Эвридику» из оперы К. В. Глюка «Орфей и Эвридика» был составлен студентом с помощью компьютерной графики как сочетание цветовых оттенков, отражающих эмоциональный тон произведения и его изменения в структуре музыкальной формы рондо. В первоначальном варианте преобладали светлые оттенки цвета, что отражало мажорную тональность арии и красоту звучания голоса в технике *bel canto*. В пении арии студент также отразил образ возвышенной и спокойно просветленной грусти. Контекстный анализ произведения, прослушивание на занятии в записи других версий исполнения этой арии помогли обнаружить интонации скорби и постепенное нарастание напряжения к кульминационному всплеску скорбного чувства в интонационном развитии. Внесение в цветовую палитру темных оттенков цвета помогло студенту наглядно представить изменения в эмоциональном развертывании всей композиции и стало стимулом для продумывания собственного замысла исполнения и деталей его воплощения. После повторного пения арии студент смог дать аргументированную оценку того, что получилось в соответствии с его замыслом, и того, что требует доработки, как в художественном, так и в техническом аспекте исполнения.

Одним из вариантов применения метода перекодирования является «перевод» интонационного содержания музыки на язык пластики тела и жестов, сопровождающих звучание. Для китайских студентов данный способ «расшифровки» интонационной образности является достаточно органичным, поскольку неотъемлемой частью пения в китайской опере является сопровождающая его система сценических жестов.

Связь жеста с интонацией музыкального звучания в вокальном исполнении уходит корнями в музыкально-драматическую традицию

национального театра сицуй. Современная китайская опера продолжает и развивает эти традиции. Основатель пекинской оперы Мэй Ланьфан, опираясь на канонизированные символические движения театра сицуй, разработал и внедрил в оперные постановки систему жестов, символизирующих определенные эмоции, даже мысли и намерения персонажей. Каждый жест в его системе получил не только свое символическое значение, но и определенное поэтическое название.

На эту особенность восприятия китайскими вокалистами звучания музыки в синтезе с жестами-символами мы также опирались при составлении эмоционального плана произведения. Так, эмоциональный план каватины графини «Porgi, amor» из оперы В. А. Моцарта «Свадьба Фигаро» был представлен студенткой как пластическая партитура. Студентка изучила по сценарию ситуацию, в которой графиня поет эту арию – молитву, обращенную к Богу, с просьбой о возвращении в ее жизнь настоящей и искренней любви, которая когда-то связывала ее с мужем. Молитвенную просьбу означает жест сложенных ладонями друг к другу рук. Далее студентка расшифровывала в жестах нюансы этого молитвенного состояния героини. Эмоция страдания была выражена в мимике (брови поднимаются, уголки губ опускаются вниз) и жестах (закрывает лицо руками, вскидывает руки, словно ища опоры, встает на колени в надежде на помощь высших сил). Для выражения эмоции печальной покорности судьбе была подобрана другая жестикуляция (склоненная голова, опущенные руки и пр.). Через жесты студентке удалось наглядно представить интонационное развитие арии как проявление лирического чувства со множеством эмоциональных оттенков: от элегической печали к страданию, от чувственности и пылкости к серьезности и мольбе. Однако в результате контекстного анализа произведения проявились неточности первоначальной трактовки образа, выраженного в своеобразной пластической партитуре каватины. Внимательное рассмотрение текста выявило интонации, отражающие благородство образа графини, ее внутреннее равновесие и достоинство в выражении чувств. Соответственно, жесты студентке необходимо было скорректировать в сторону элегантности и чувства меры. Такая проработка образа помогла студентке понять

героиню, мысленно представить весь спектр эмоций, которые она испытывает, продумать свою трактовку каватины и передать свой замысел в выразительном интонировании. Показательно, что в дальнейшем, в концертном исполнении этой каватины студентка частично использовала найденные жесты для сценического воплощения этого сложного в техническом и интонационном плане образа.

Алгоритм моделирования исполнительского плана произведения студенты ЭГ применяли в самостоятельной подготовке к участию в различных конкурсах и концертах. Здесь открывалась возможность проявить инициативность и активность в выборе средств выразительности для исполнительской интерпретации произведения на основе полученных знаний и умений (*метод исполнительской интерпретации*). Вокальные произведения европейской музыки, исполняемые студентами на вневузовских и внутривузовских мероприятиях, прослушивались в видеозаписи на занятиях и анализировались самими студентами с точки зрения точности интонирования, его соответствия музыкальному образу, правомерности выстроенной логики интонационного развития музыкальной композиции.

Наши наблюдения за студентами ЭГ привели к выводу, что лекционные и практические занятия по разработанному курсу дали свои результаты. Студенты при подготовке концертных номеров стали интересоваться историей создания разучиваемых произведений, соотносить технические приемы пения с характеристиками стиля европейских произведений, что способствовало адекватности выражаемых в пении эмоций, интонационной выразительности исполнения. У студентов наблюдалась эмоциональная вовлеченность в интонационное развитие музыкальной ткани произведения, наметилась тенденция к более широкому использованию тембральных возможностей своего голоса в соответствии с воплощаемыми образами. Студенты стали более свободны и естественны в сценических жестах, уместно использовали их для передачи эмоциональной образности исполняемых произведений. В целом мы отметили большую самостоятельность у студентов в выборе средств выразительности для сценического воплощения интонационного развития вокальных образов. При

исполнении европейской музыки в учебных театральных постановках и концертах студенты проявили артистизм и сценические умения.

2.3. Итоговая диагностика сформированности представлений о европейской интонационной форме музыки у китайских студентов-вокалистов

Формирующий этап опытно-поисковой работы завершился повторной диагностикой сформированности представлений о европейской интонационной форме музыки. Диагностика проводилась в Цзилиньском педагогическом университете города Сыпин в конце 2023–2024 учебного года (в июне 2024 года) у тех же студентов, которые принимали участие и в начальной диагностике.

В дополнение к анализу результатов по диагностическим заданиям (аналогичным тем, которые проводились на начальном этапе) мы проанализировали индивидуальные журналы студентов, составленные преподавателями, а также выступления студентов на отчетных экзаменационных концертах.

На заключительных занятиях спецкурса «Анализ интонационной формы европейской музыки» были проведены диагностические задания (которые отличались от диагностических заданий начального этапа подобранным музыкальным материалом).

По первому показателю *эмоционально-мотивационного критерия* – интерес к европейскому вокальному искусству – студенты так же отвечали на вопросы анкеты, нацеленные на выявление знакомых произведений из изученного учебного материала и из произведений, освоенных самостоятельно. Проверялось понимание текстов изучаемых вокальных произведений и выражаемых в них эмоциональных состояний. Был добавлен вопрос о любимых произведениях европейских композиторов.

Анализируя ответы студентов ЭГ, мы обратили внимание, что наиболее точные ответы были связаны с теми произведениями, которые анализировались на групповых занятиях. Мы сделали вывод, что аналитический разбор произведений,

вслушивание в нюансы его интонационного развития повышают интерес студентов, делают их интонационные образы личностно значимыми. У студентов КГ в ответе на этот вопрос чаще всего записывались произведения, которые они на данный момент разучивали с преподавателем вокала (что тоже подчеркивает личностный характер выбора). Однако у студентов КГ мы проследили характерную закономерность: даже в написании своего любимого произведения студенты часто допускали неточности в названии, не прописывали полностью фамилию, имя и отчество композитора, а иногда и вовсе прописывали только название песни или начальную строчку из арии. Многие студенты КГ не обратили внимание на условие анкеты и записали в качестве любимого вокальное произведение китайского композитора. Это означало, что европейские произведения не входят в круг интересов студента, что снизило оценку за общий результат.

По другим вопросам, однотипным анкете начального этапа, большинство студентов ЭГ так же продемонстрировали высокий уровень в ответах. Мы включали в анкету вокальные произведения, с которыми студенты знакомились в рамках дисциплин «История западной музыки», «Художественный анализ музыкальных шедевров», «Оперное исполнение». Отметим, что в разработанном нами спецкурсе мы также старались анализировать произведения, входящие в учебные программы этих предметов, предлагая новый ракурс рассмотрения этих произведений – с позиции содержания интонационно-смысловых комплексов и особенностей интонационного развития в произведениях. В связи с этим анкета ставила студентов КГ и ЭГ в равные условия (в основном упоминались произведения, входившие в учебную программу, за исключением нескольких наиболее популярных и общеизвестных произведений). Тем не менее студенты ЭГ показали лучшую осведомленность в ответах, по сравнению со студентами КГ. Очевидно, что здесь также сработал момент личностной вовлеченности в восприятие музыки на занятиях спецкурса и заинтересованности произведением, его культурным контекстом. Такая же картина наблюдалась и в ответах на вопросы музыкальной викторины. Студенты ЭГ быстрее и увереннее справлялись

с заданием, в котором надо было по фрагменту из оперной арии определить на слух название оперы, героя, которому принадлежит ария, указать композитора.

Наши наблюдения подтвердил количественный анализ набранных студентами баллов за выполненные задания. В ЭГ произошли значительные изменения к лучшему. Низкий уровень не продемонстрировал ни один студент (0%). Большинство студентов продемонстрировали высокий уровень – 18 студентов (64%). Средний уровень продемонстрировали 12 студентов (36%). В результатах начальной диагностики высокий уровень по данному критерию был отмечен у 7% студентов, средний – у 57%, низкий – у 36%. Результаты студентов в КГ по эмоционально-мотивационному критерию остались примерно на том же уровне, что и в начальной диагностике: 4 студента КГ – высокий уровень (13%), 22 студента – средний уровень (74%) и 4 студента – низкий уровень (13%). В результатах начальной диагностики высокий уровень по данному критерию был отмечен у 10% студентов, средний – у 63%, низкий – у 27%.

По первому показателю *образно-содержательного критерия* – понимание выразительных значений интонаций – также использовалась методика Д. К. Кирнарской «Музыкальный пасьянс». Поскольку в начальной диагностике мы не оглашали перед студентами правильные ответы по данной методике, мы решили использовать те же произведения, что и на начальной диагностике. Как и на начальной диагностике, мы акцентировали внимание студентов на том, что прослушанные произведения нужно объединить в пары не по стилевому или жанровому признаку, а по близости их интонационно-речевой основы. Дополнением к заданию было предложение студентам в нескольких словах аргументировать свой выбор (прописать пояснения в опросных листах).

Студенты ЭГ, которые на наших занятиях по курсу «Анализ интонационной формы музыки» получили опыт анализа интонационной выразительности европейских вокальных произведений, показали в целом хороший результат. Большинство с уверенностью объединили в пару фрагмент антракта к третьему действию из оперы Р. Вагнера «Лоэнгрин» и известную песню «Non, je ne regret du rien» из репертуара Эдит Пиаф. Многие сделали дополнительные пометки в

своих опросных листах, указав общее в интонациях обоих произведений: «волевой напор», «активная энергия», «мужественная решимость» и пр. Также большинство студентов ЭГ объединили в пару фрагмент из первой сонаты С. Франка и звучание медленного фокстрота «Petite fleur» в джазовой аранжировке. По дополнительным записям студентов в опросном листе мы поняли, что этот выбор не был случайным. В характеристике обоих произведений были отмечены ниспадающие меланхолические интонации (варианты характеристик «элегия», «меланхолия», «усталость», «задумчивость»). Многие уловили и сходство по игровому характеру интонаций сонаты Д. Скарлатти и русской народной песни «Возле речки шла». В опросных листах мы встретили пометки, где студенты отмечали танцевальный характер интонаций обоих произведений. Однако остались и варианты объединения в пару фрагментов из сонаты С. Франка и сонаты Д. Скарлатти (возможно, по тембровым характеристикам), а также джазовой пьесы и русской народной песни (возможно, по остаточному принципу). В опросных листах мы не нашли пометок, чем определялся выбор студентов в этих случаях.

В ответах студентов КГ по данному диагностическому заданию мало что изменилось, по сравнению с начальной диагностикой. Многие объединяли произведения формально, по субъективным ощущениям, не делая никаких замечаний и пояснений в своих опросных листах.

По второму показателю образно-содержательного критерия – теоретические знания о стилях европейской музыки и стилевой принадлежности вокальных произведений, составляющих учебный репертуар, – студентам была предложена анкета слушателя (модифицированный вариант диагностического задания Е. В. Назайкинского), как и на этапе начальной диагностики.

Условия выполнения задания были такими же, как и условия начальной диагностики. Студентам предлагалось прослушать фрагмент вокального произведения и определить его стиль, принадлежность к исторической эпохе, европейской стране, охарактеризовать средства выразительности. Подбирались произведения, не входившие в репертуар для слушания в курсах «История

музыки», «Художественный анализ музыкальных шедевров», «Оперное исполнение». Также мы не поставили произведения, которые студенты анализировали в рамках спецкурса «Анализ интонационной формы европейской музыки». В задачу входило определение интонационной чуткости у студентов при определении принадлежности музыкального фрагмента к стилям европейской музыки, а также способность обосновать свои предположения анализом средств выразительности.

Для определения готического стиля мы предложили фрагменты из следующих произведений: готика – мотеты Дж. Данстейбла, барокко – арии из мессы си минор И. С. Баха, опер А. Скарлатти; классицизм – арии из опер К. В. Глюка, В. А. Моцарта, М. И. Глинки (не входящие в учебный репертуар студентов); романтизм – арии из опер К. М. Вебера, Р. Вагнера, Ш. Гуно, Н. А. Римского-Корсакова, импрессионизм – романсы К. Дебюсси, арии из оперы М. Равеля «Испанский час», были предложены также примеры современных джазовых композиций, рок-музыки, поп-музыки.

У студентов ЭГ по этому показателю значительно улучшились результаты. Студенты чутко улавливали стилевые интонации музыкальных фрагментов. Некоторые проблемы были с определением жанра (например, жанр романса и песни во многих случаях не различались). Есть примеры, где студенты при правильном определении стиля все, что касается жанра, обозначили как ария. В то же время в этих примерах были даны достаточно точные ответы по характеристике средств выразительности. Все примеры, где был точно определен стиль произведения, мы отнесли к высокому уровню. Средний уровень продемонстрировали большинство студентов ЭГ. Это означает, что не во всех музыкальных фрагментах были услышаны стилевые интонации. При этом все студенты ЭГ смогли точно определить на слух стиль готической полифонии, как и стиль барокко в музыке И. С. Баха. Неточности часто встречались в определении классицизма и романтизма. Например, многие студенты отнесли фрагмент из оперы Р. Вагнера не к романтизму, а к классицизму. Также к стилю классицизма многими был отнесен фрагмент из оперы Ал. Скарлатти. Многие не уловили на

слух импрессионистическое звучание музыки М. Равеля, отнеся ее к романтизму. Однако большинство студентов смогли дать точную характеристику средствам музыкальной выразительности и эмоциональному тону произведения, его интонационно-образному началу. В ЭГ не оказалось ни одного студента, который показал бы низкий уровень по данному показателю.

У студентов КГ картина была иная. Поскольку о стилях европейской музыки говорилось на прошлом семестре (в рамках дисциплины «История западной музыки»), то многие студенты из КГ путались в названиях некоторых стилей. Типичными были ответы, где практически все оперные фрагменты были обозначены как «стиль bell canto», а готический и барочный стили были определены как «полифония». К высокому уровню мы не смогли отнести ни одного ответа студентов КГ, преобладали средний и низкий уровни.

Количественный результат по обоим показателям образно-содержательного критерия наглядно показал динамику улучшений результатов у студентов ЭГ: отсутствие низкого уровня (0%), преобладание среднего уровня – 20 студентов (72%) при наличии значительного числа студентов с высоким уровнем по данному критерию – 8 человек (28%). Это принципиально отличается от результатов начальной диагностики в ЭГ: высокий уровень – 0%, средний – 36%, низкий – 64%.

В результатах студентов КГ не наблюдается значительной положительной динамики. Студенты КГ показали преимущественно низкий уровень по данному критерию – 18 человек (60%) и средний уровень – 12 человек (40%). Высокий уровень не показал ни один студент КГ (0%). На этапе начальной диагностики студенты КГ также демонстрировали отсутствие высокого уровня (0%) и преимущество низкого (63%) и среднего (37%) уровней. Результаты даже несколько снизились, поскольку знания о европейских стилях и жанрах давались на третьем семестре обзорно и не закреплялись на следующем четвертом семестре.

Для диагностики по первому показателю *деятельностного критерия* – образно-ассоциативная интерпретация эмоциональной драматургии вокального произведения – мы использовали, как и на начальной диагностике, задание по

методике Л. В. Школяр «Открой себя через музыку». Студентам предлагалось составить эмоциональный план вокального произведения: подобрать оттенок цвета, соответствующий основному эмоциональному тону произведения и затем отразить в изменениях цветовой палитры развитие эмоций. Для задания был выбран романс Н. А. Римского-Корсакова «Редет облаков летучая гряда» (на слова А. С. Пушкина) в исполнении на русском языке.

Студенты ЭГ приобрели опыт выполнения подобных заданий на занятиях спецкурса. Все моменты недопонимания подобных заданий были уже рассмотрены на занятиях, разобраны и уточнены педагогом, поэтому задание не вызвало сложности. Многие студенты ЭГ выполнили задание на высоком уровне, отметив сменой цвета смену в частях романса, мерцание мажорного и минорного ладов, эмоциональные подъемы и тихие кульминации в его интонационном развитии. Однако большинство ответов мы отнесли к среднему уровню, поскольку не были отражены в рисунке такие детали интонационной драматургии, как смена мажорного и минорного ладов (хотя были отражены смены частей, эмоциональные кульминации и спады).

Студенты КГ справились с заданием значительно хуже. Многие просто нарисовали иллюстрации к звучащей музыке с разными сюжетами (букеты цветов, летящие птицы, абстрактные фигуры из линий и пр.). Некоторые ограничились подбором одной общей краски – в соответствии с основным эмоциональным тоном музыки. Поскольку у студентов КГ не было практики подобных заданий, многие растерялись и сделали задание формально (отметив только смену частей, без особого внимания к соответствию выбранных цветов эмоциям романса). Общая тенденция в заданиях у студентов КГ – упрощение эмоционального содержания, акцентирование внимания на динамических кульминациях и спадах.

По второму показателю деятельностного критерия – эмоционально-образная адекватность и выразительность интонирования в вокальном исполнении – мы использовали метод экспертной оценки и наблюдения.

Итоговая диагностика проходила в конце четвертого семестра (в конце учебного года). Мы смогли посетить отчетные концерты студентов в вокальных классах, познакомиться с полученными оценками, а также с записями педагогов в индивидуальных журналах студентов. Поскольку педагоги, занимающиеся вокалом со студентами ЭГ, были вовлечены в опытно-поисковую работу на формирующем этапе, то в экзаменационных оценках были выделены позиции, связанные с интонационной точностью и выразительностью пения, адекватностью и убедительностью интонационного развития произведения, отражение в исполнении стилевых особенностей европейской музыки. Было отмечено, что студенты ЭГ показали достаточно высокий результат исполнения произведений не только в техническом, но и в художественном отношении. Студенты ЭГ продемонстрировали внимательное отношение к трактовке образов героев арий из европейских опер, эмоциональную вовлеченность в интонационное развитие вокальных произведений европейских композиторов. Пение отличалось точными смысловыми акцентами в музыкальных фразах, выделением эмоциональных нюансов внутри основной темы, осмысленностью кульминаций и спадов в интонационном развитии произведения. Отметим, что в портфолио студентов группы ЭГ в большом количестве были представлены дипломы лауреатов в различных конкурсах и фестивалях регионального уровня.

Иная картина наблюдалась у студентов КГ. Педагоги отметили, что студенты КГ основное внимание уделяли демонстрации своих технических умений, во многих случаях это происходило в ущерб логике интонационного развития исполняемого произведения. Это отразилось и в количественных данных. Низкий уровень продемонстрировали 2 студента (7%), высокий – 4 студента (13%). Большинство студентов КГ по данному критерию отнесено к среднему уровню (80%). Это лишь незначительно отличается от результатов начальной диагностики: низкий уровень – 10%, средний – 90%, высокий – 0%.

Студенты ЭГ по деятельностному критерию продемонстрировали преимущественно высокий (57%) и частично средний (43%) уровни. Низкий

уровень по данному критерию у студентов ЭГ отсутствует (0%). Результаты начальной диагностики: высокий – 0%, средний – 86%, низкий – 14%.

Сравнение результатов начальной и итоговой диагностики у студентов ЭГ показало значимую позитивную динамику (табл. 4).

Таблица 4

Сравнение соотношений уровней сформированности представлений
о европейской интонационной форме музыки у студентов ЭГ
на начальном и итоговом этапах

Критерии	Уровни					
	высокий		средний		низкий	
	Начальный этап	Итоговый этап	Начальный этап	Итоговый этап	Начальный этап	Итоговый этап
Образно-аналитический	0%	28% (+28%)	36%	72% (+36%)	64%	0% (-64%)
Эмоционально-мотивационно	7%	64% (+57%)	57%	36% (-21%)	36%	0% (-36%)
Деятельностный	0%	57% (+57%)	86%	43% (-43%)	14%	0% (-14%)

При сравнении результатов начальной и итоговой диагностики у студентов ЭГ мы видим положительную динамику. по образно-аналитическому критерию количество студентов с высоким уровнем прибавилось на 28% (от нулевого показателя на начальном этапе), со средним – на 36% (увеличение в два раза, по сравнению с начальным этапом). Низкий уровень по данному критерию сократился до 0% (от 64%, имевшихся на начальном этапе).

По эмоционально-мотивационному критерию количество студентов с высоким уровнем прибавилось на 57% (от имевшихся 7% на начальном этапе). Количество студентов со средним уровнем снизилось на 21% (вместо 57% произошло снижение до 36%). Низкий уровень по данному критерию сократился до 0% (от 36%, имевшихся на начальном этапе).

По деятельностному критерию количество студентов с высоким уровнем прибавилось на 57% (от нулевого показателя на начальном этапе). Количество студентов со средним уровнем снизилось на 43% (в два раза, по сравнению с

начальным этапом). Низкий уровень по данному критерию сократился до 0% (от 14%, имевшихся на начальном этапе).

Сравнение результатов начальной и итоговой диагностики у студентов КГ показало иную картину (табл. 5).

Таблица 5

Сравнение соотношений уровней сформированности представлений
о европейской интонационной форме музыки у студентов КГ
на начальном и итоговом этапах

Критерии	Уровни					
	высокий		средний		низкий	
	Начальный этап	Итоговый этап	Начальный этап	Итоговый этап	Начальный этап	Итоговый этап
Образно-аналитический	0%	0% (0%)	37%	40% (+3%)	63%	60% (-3%)
Эмоционально-мотивационно	10%	13% (+3%)	63%	74% (+11%)	27%	13% (-14%)
Деятельностный	0%	13% (+13%)	90%	80% (-10%)	10%	7% (-3%)

Из таблицы видно, что по образно-аналитическому критерию не прибавилось студентов с высоким уровнем. Прибавление количества студентов со средним уровнем оказалось незначительным (всего на 3% больше, чем на начальном этапе). На итоговом этапе осталось большое количество студентов с низкими результатами сформированности представлений о европейской интонационной форме музыки (60%).

По эмоционально-мотивационному критерию высокий уровень на итоговом этапе продемонстрировали на 3% студентов больше, чем на начальном, на среднем уровне – на 11% больше, чем на начальном, а на низком уровне оказалось на 14% студентов меньше, чем на начальном этапе.

По деятельностному критерию количество студентов с высоким уровнем прибавилось на 13% (от нулевого показателя на начальном этапе). Количество студентов со средним уровнем снизилось на 10% (от 90% на начальном этапе – к 80% на итоговом). Низкий уровень по данному критерию сократился на 3% (от 10%, имевшихся на начальном этапе).

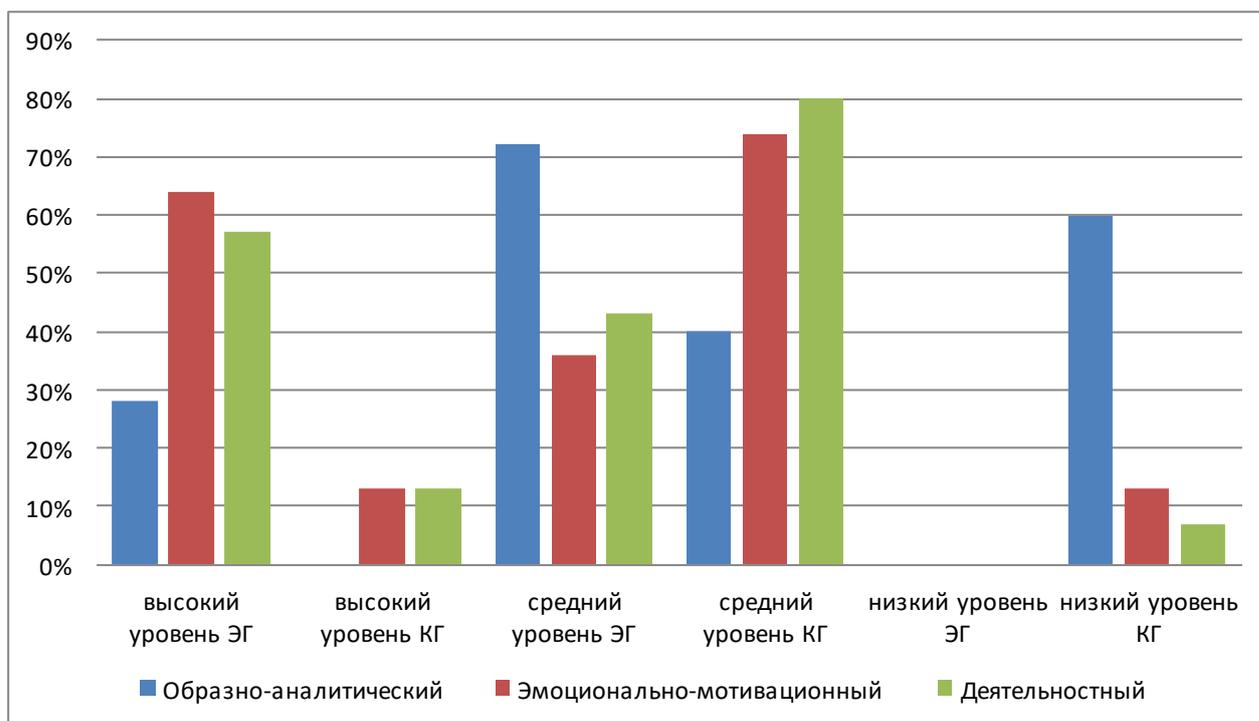


Рис. 2. Результаты итоговой диагностики развития представлений о европейской интонационной форме музыки у студентов ЭГ и КГ по выделенным критериям

Таким образом, результаты итоговой диагностики показали значительное увеличение в ЭГ количества студентов с высоким уровнем сформированности представлений о европейской интонационной форме музыки, а также сокращение низкого уровня до 0%. У студентов КГ подобной динамики не выявлено (рис. 2).

Наглядно сравнительные данные по результатам начальной и итоговой диагностики представлены в таблице 6.

Таблица 6

Сводные данные о результатах исходного и итогового этапов опытно-поисковой работы в КГ и ЭГ

Критерии	Уровни	КГ			ЭГ		
		Констатирующий	Итоговый	Динамика	Констатирующий	Итоговый	Динамика
Образно-аналитический	низкий	19 (63%)	18 (60%)	-1 (-3%)	18 (64%)	0 (0%)	-18 (-64%)
	средний	11 (37%)	12 (40%)	+1 (+3%)	10 (36%)	20 (72%)	+10 (+36%)
	высокий	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	8 (28%)	+8 (+28%)

Критерии	Уровни	КГ			ЭГ		
		Конста- тирующий	Итоговый	Динамика	Конста- тирующий	Итоговый	Динамика
Эмоцио- нально- мотива- ционный	низкий	8 (27%)	4 (13%)	-4 (-14%)	10 (36%)	0 (0%)	-10 (-36%)
	средний	19 (63%)	22 (74%)	+3 (+11%)	16 (57%)	10 (36%)	-6 (-21%)
	высокий	3 (10%)	4 (13%)	+1 (+3%)	2 (7%)	18 (64%)	+16 (+57%)
Деятель- ностный	низкий	3 (10%)	2 (7%)	-1 (-3%)	4 (14%)	0 (0%)	-4 (-14%)
	средний	27 (90%)	24 (80%)	-3 (-10%)	24 (86%)	12 (43%)	-12 (-43%)
	высокий	0 (0%)	4 (13%)	+4 (+13%)	0 (0%)	16 (57%)	+16 (+57%)

Статистический анализ с помощью критерия углового преобразования Фишера подтвердил достоверность полученных эмпирических результатов. Математические расчеты подтвердили, что в показателях экспериментальной группы (ЭГ) присутствует статистически значимый позитивный сдвиг на среднем и высоком уровнях по критериям: эмоционально-мотивационному, образно-аналитическому, деятельностному, а также отсутствует статистически значимая динамика по данным показателям в контрольной группе (КГ) (приложение 2).

Выводы по второй главе

1. Опытно-поисковая работа проводилась в течение 2023–2024 учебного года со студентами, обучающимися по специальности «Вокальное исполнительство» на втором курсе Цзилиньского педагогического университета города Сыпин (Китай). Целью опытнo-поисковой работы стала проверка эффективности разработанной методики формирования представлений о европейской интонационной форме музыки у китайских студентов-вокалистов.

В процессе опытнo-поисковой работы были реализованы теоретические положения, обоснованные в первой главе, проверена их доказательность, подтверждена выдвинутая гипотеза.

2. На констатирующем этапе с помощью метода наблюдения, применявшегося в реальном образовательном процессе, были установлены формы проведения занятий вокалом со студентами (индивидуальные и групповые занятия), проанализировано тематическое содержание теоретических дисциплин («История западной музыки», «Художественный анализ музыкальных шедевров», «Оперное исполнение»). Выявлено, что сведения о жанрах и стилях европейских произведений даются обзорно, анализ музыкальной формы ограничивается определением структуры, количеством и соотношением частей, не предусматривая закономерностей в интонационном развитии. Студенты знакомятся, в основном, с хрестоматийным европейским оперным репертуаром, фокус в преподавании направлен на певческий анализ и преодоление технических трудностей в исполнении – анализу интонационной выразительности пения не уделяется значимого внимания.

3. Были отобраны диагностические методики по следующим критериям и показателям сформированности у китайских студентов-вокалистов представлений о европейской интонационной форме музыки:

Эмоционально-мотивационный критерий – 1) интерес к европейскому вокальному искусству; 2) эмоциональная отзывчивость на музыку, вовлеченность в восприятие эмоционального строя произведения (анализировались ответы на вопросы анкеты о наличии любимых произведений, понимании текстов изучаемых вокальных произведений, а также способность студентов к определению музыкальных эмоций в фрагментах вокальных произведений).

Образно-содержательный критерий – 1) понимание выразительных значений интонаций (использовалась методика Д. К. Кирнарской «Музыкальный пасьянс»); 2) теоретические знания о стилях европейской музыки и стилевой принадлежности вокальных произведений, составляющих учебный репертуар (применялась адаптированная методика Е. В. Назайкинского «Слуховая экспертиза»).

Деятельностный критерий – 1) образно-ассоциативная интерпретация интонационного развития вокального произведения (адаптированная методика

Л. В. Школяр «Открой себя через музыку»); 2) адекватность и выразительность интонирования в вокальном исполнении (метод экспертной оценки выступлений студентов на отчетных концертах и вузовских мероприятиях).

4. Начальная диагностика, выполненная на констатирующем этапе опытно-поисковой работы, показала, что представления о европейской интонационной форме музыки у студентов сформированы в недостаточной мере, особенно это касается умений передавать в пении оттенки эмоциональных состояний, чередование эмоциональных подъемов и спадов в развертывающейся музыкальной композиции. Выявились слабые знания стилевой принадлежности произведений европейской вокальной музыки. Результаты диагностики показали необходимость реализации на практике разработанной методики формирования у китайских студентов-вокалистов представлений о европейской интонационной форме музыки.

5. Разработанная методика была реализована со студентами ЭГ в рамках спецкурса «Анализ интонационной формы европейской музыки», включающего практические занятия и различные по форме лекции (информационная лекция, лекция-визуализация, лекция с практикумом, лекция-концерт), содержанием которых являются теоретические знания о специфике организации интонационной формы музыки в историко-стилевых и жанровых контекстах европейской музыкальной культуры.

Темы лекционных занятий были соотнесены с пройденным материалом по дисциплине «История западной музыки», дополнили ее содержание теоретическими знаниями о специфике организации интонационной формы европейской музыки в историко-стилевых и жанровых контекстах. Творческие задания по анализу интонаций и интонационного развития на практических занятиях основывались преимущественно на тех произведениях, с которыми студенты познакомились на дисциплинах «Художественный анализ музыкальных шедевров», «Оперное исполнение», а также на индивидуальных и групповых занятиях вокалом.

6. На первом этапе методики решались задачи получения общего представления о музыкальной интонации в трудах российских ученых и обогащения слухового интонационно-образного багажа студентов. На лекционных занятиях (информационные лекции) анализировались различия между канонизацией звуковедения в китайской музыкальной философии и мелодизмом мусического искусства античности, синкретически связанным с движением и речевым интонированием. На практических занятиях у студентов закреплялись представления о связях музыкальных интонаций европейской музыки с различными жизненными впечатлениями (методы образных ассоциаций, пластического интонирования).

На втором этапе ставилась задача развития умений смыслового анализа музыкальных интонаций в жанрово-стилевых контекстах европейской культуры. На лекционных занятиях (лекции-визуализации) применялись методы выявления смысловых доминант музыкального стиля, анализа музыкальных эмоций, направленные на освоение студентами слуховых представлений о музыкальных интонациях как звучащих образах определенной эпохи европейской культуры. На практических занятиях с помощью метода создания художественного контекста закреплялись представления о типах интонационного развития.

На третьем этапе решалась задача развития у студентов способности к оперированию сформированными представлениями в исполнительской интерпретации вокальных произведений европейской музыки.

Разработан алгоритм моделирования студентами исполнительского плана произведения в творческом процессе: 1) наглядное представление интонационного развития через цветовую палитру, пластику жестов (метод перекодирования); 2) углубленное рассмотрение нотного текста (метод контекстного анализа интонационной формы); 3) мысленное продумывание студентом замысла собственной исполнительской трактовки с учетом полученной информации (метод внутрислухового анализа интонационного развития) и вербализация замысла в обсуждении с педагогом общей канвы интонационного развития и технических деталей воплощения музыкального образа в композиции

произведения (установление взаимосвязи художественного и технического на интонационной основе); 4) реализация исполнительского замысла в пении и самоанализ студентом точности интонирования и адекватности передачи интонационного развития в композиции произведения (метод исполнительской интерпретации). Исполнение произведений происходило на занятиях (лекции-концерты).

7. Итоговая диагностика, проведенная после внедрения методики формирования представлений о европейской интонационной форме музыки у китайских студентов-вокалистов, показала положительную динамику по всем выделенным критериям и показателям у студентов ЭГ.

Методом экспертной оценки был зафиксирован достаточно высокий результат у студентов ЭГ в отражении интонационной формы европейских произведений. Студенты ЭГ продемонстрировали внимательное отношение к трактовке образов героев арий из европейских опер, эмоциональную вовлеченность в интонационное развитие песен и романсов европейских композиторов. Пение отличалось точными смысловыми акцентами в музыкальных фразах, осмысленностью кульминаций и спадов в интонационном развитии произведения. Педагоги-эксперты отметили, что студенты КГ основное внимание уделяли демонстрации своих технических умений, во многих случаях это происходило в ущерб логике интонационного развития исполняемого произведения.

8. Результаты итоговой диагностики подтвердили эффективность разработанной методики формирования представлений о европейской интонационной форме музыки у китайских студентов-вокалистов. Статистический анализ с помощью критерия углового преобразования Фишера подтвердил достоверность полученных эмпирических результатов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключении представлены выводы:

1. Актуальность проблемы формирования представлений о европейской интонационной форме музыки у китайских студентов-вокалистов обусловлена требованиями осуществляющейся в Китае модернизации вузовского вокального образования с учетом интеграционных процессов с европейской музыкальной культурой.

2. Изучение и анализ эстетической, музыковедческой, психолого-педагогической литературы позволили уточнить понятие «представления о европейской интонационной форме музыки» как воспроизведенные в памяти интонации-образы, мысленное оперирование ими и их творческая переработка в исполнительской деятельности на основе личностного музыкально-слухового опыта, понимания выразительных значений интонаций и закономерностей интонационного развития в жанрово-стилевых контекстах европейской музыки.

3. Определено, что формирование у китайских студентов-вокалистов представлений о европейской интонационной форме музыки является целенаправленным педагогическим процессом, обеспечивающим расширение личностного музыкально-слухового опыта и кругозора обучающихся, понимание выразительных значений интонаций и закономерностей интонационного развития в жанрово-стилевых контекстах европейской музыки, умение моделировать исполнительские планы вокальных произведений европейской музыки для их творческой интерпретации в пении.

4. Методологическую основу процесса формирования у китайских студентов-вокалистов представлений о европейской интонационной форме музыки составляют личностно ориентированный, стилевой, культурологический подходы и соответствующие им принципы, позволяющие: активизировать личностный опыт студентов при восприятии интонаций-образов (принцип опоры на имеющийся опыт), рассматривать закономерности интонационной формы музыки и ее воспроизведение в вокальном исполнительстве как способ контакта

личности со своим внутренним «я» (принцип субъектности), выявлять закономерности интонационной формы и характера эмоциональных проявлений в музыке определенной стилевой концепции (принцип системности), закреплять у студентов слуховые представления через сопоставление музыкальных интонаций с образами других видов искусства, относящихся к одному периоду европейской культуры (принцип полихудожественности), дифференцировать методические подходы к изучению интонационных систем разных культурных традиций (принцип культуросообразности), повышать уровень интерпретационно-творческого развития студента-вокалиста (принцип творческой самореализации в деятельности).

5. Методика формирования у китайских студентов-вокалистов представлений о европейской интонационной форме музыки включает этапы: эмоционально-мотивационный (направленный на обогащение слухового интонационно-образного багажа студентов), познавательно-аналитический (связанный с анализом интонаций-образов и закономерностей интонационного развития в стилевых контекстах европейской культуры), художественно-исполнительский (предполагающий оперирование сформированными представлениями в исполнительской интерпретации произведений европейской музыки).

6. На этапах методики в соответствии с их задачами используются методы: образных ассоциаций, пластического интонирования (эмоционально-мотивационный этап), выявления смысловых доминант музыкального стиля, анализа музыкальных эмоций, создания художественного контекста (познавательно-аналитический этап), перекодирования, контекстного анализа интонационной формы, внутрислухового анализа интонационного развития произведения, установления взаимосвязи художественного и технического на интонационной основе, исполнительской интерпретации (художественно-исполнительский этап).

7. На завершающем (художественно-исполнительском) этапе методики разработан и внедрен алгоритм моделирования исполнительского плана

произведения: наглядное представление интонационного развития в произведении через цветовую палитру, пластику жестов – углубленное рассмотрение и анализ нотного текста – переход от наглядности в мысленный план при продумывании замысла собственной исполнительской трактовки с учетом полученной информации и вербализация замысла в обсуждении с педагогом – реализация исполнительского замысла в пении и самоанализ студентом точности интонирования и адекватности передачи интонационной формы произведения.

8. Разработан и внедрен спецкурс «Анализ интонационной формы европейской музыки», включающий практические занятия и различные по форме лекции (информационная лекция, лекция-визуализация, лекция с практикумом, лекция-концерт), содержанием которых являются теоретические знания о специфике организации интонационной формы музыки в историко-стилевых и жанровых контекстах европейской музыкальной культуры.

9. Диагностика у китайских студентов-вокалистов сформированности представлений об интонационной форме европейской музыки осуществлялась на основе критериев: *образно-аналитического* (теоретические знания о стилях европейской музыки, понимание выразительных значений интонаций), *эмоционально-мотивационного* (эмоциональная отзывчивость на музыку, вовлеченность в восприятие эмоционального строя произведения), *деятельностного* (адекватность и выразительность интонирования в вокальном исполнении).

10. Результаты итоговой диагностики подтвердили эффективность разработанной методики формирования представлений о европейской интонационной форме музыки у китайских студентов-вокалистов.

Перспективы исследования связаны с разработкой сравнительных характеристик интонационной формы европейских и китайских музыкальных произведений для совершенствования методических подходов к вокальному обучению китайских студентов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллин, Э. Б. Теория музыкального образования : учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Прометей, 2020. – 502 с.
2. Алиев, И. Ю. Основы вокальной педагогики. Методология теории и практики творческой организации художественно-педагогического процесса / И. Ю. Алиев. – Москва : Педагогика, 2001. – 252 с.
3. Алишев, Б. С. Понятие «представление» в современной психологии / Б. С. Алишев // Ученые записки Казанского университета. Гуманитарные науки. – 2014. – Т. 156, кн. 6. – С. 141–154.
4. Ананьев, Б. Г. Очерки психологии / Б. Г. Ананьев. – Ленинград : Газетно-журнальное книжное издательство, 1945. – 160 с.
5. Арановский, М. Г. Мышление, язык, семантика. Проблемы музыкального мышления / М. Г. Арановский. – Москва : Музыка, 1974. – 128 с.
6. Асафьев, Б. В. Музыкальная форма как процесс. Кн. 1 / Б. В. Асафьев. – Москва : Музыка, 1971. – 143 с.
7. Асафьев, Б. В. Путеводитель по концертам: Словарь наиболее употребительных терминов и понятий / Б. В. Асафьев. – Москва : Музыка, 1978. – 57 с.
8. Бай, Юнь. О развитии и применении вокального пения в Китае : магистерская диссертация / Бай Юнь. – Университет Шаньси, 2019. – 57 с.
9. Бао, Ган. Просвещение музыкального образного мышления в практике создания музыки : дис. ... магистра / Ган Бао. – Китай, 2021. – 88 с.
10. Баранов, С. П. Гносеологические основы начального обучения детей в школе / С. П. Баранов. – Москва : Прометей, 2005. – 124 с.
11. Баранов, С. П. Сущность процесса обучения : учебное пособие по спецкурсу для студентов пед. институтов по спец. № 2121 «Педагогика и методика нач. обучения» / С. П. Баранов. – Москва : Просвещение, 1981. – 143 с.

12. Бергер, Л. Г. Пространственный образ мира в структуре художественного стиля : автореф. дис. ... канд. филос. наук : 09.00.04 / Л. Г. Бергер. – Москва, 1994. – 25 с.

13. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского пед. ун-та, 2000. – 352 с.

14. Боров, Ю. Б. Эстетика / Ю. Б. Боров. – 4-е изд., доп. – Москва : Политиздат, 1988. – 496 с.

15. Бочкарев, Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарев. – Москва : Классика-XXI, 2008. – 352 с.

16. Бычков, В. В. Эстетика : учебник / В. В. Бычков. – Москва, 2005. – 399 с.

17. Ван, Инцзюнь. Говоря об эмоциональном опыте в обучении оценке музыки / Инцзюнь Ван // Художественная оценка. – 2020. – № 14. – С. 81–82.

18. Ван, Ишу. Музыкальные характеристики и певческий анализ вокальных произведений Г. Перселла : магистерская диссертация / Ван Ишу. – Нанкин : Нанкинский педагогический университет, 2021. – 27 с.

19. Ван, Лин. О некоторых принципах становления певца общих для русской и итальянской вокальных школ / Лин Ван // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12, № 2-1. – С. 146-153.

20. Ван, Наньчжу. Исследование эмоционального выражения певческого искусства в обучении вокалу / Ван Наньчжу // Народная музыка. – 2011. – № 3. – С. 111–113.

21. Ван, Ци. Влияние русского певческого искусства на преподавание вокала в китайских университетах / Ван Ци // Северная музыка. – 2016. – № 36 (4). – С. 188–191.

22. Ван, Юйхэ. История музыки Китая в Новое и Новейшее время / Юйхэ Ван. – Пекин : Изд-во Китайского университета национальностей, 2006. – 468 с.

23. Ван, Яцзюнь. Китайский тембр и певческий голос / Ван Яцзюнь // Журнал Чанчуньского педагогического университета. – 2007. – № 11. – С. 177–179.

24. Ван, Яцзюнь. Размышления о национальном музыкальном образовании / Ван Яцзюнь // Китайское музыкальное образование. – 2001. – № 9. – С. 47–50.
25. Ван, Яцзюнь. Фонологические характеристики стремления к красивому пению / Ван Яцзюнь // Журнал Чанчуньского педагогического университета. – 2008. – № 3. – С. 154–157.
26. Вендрова, Т. Пластическое интонирование музыки в методике Вероники Коэн / Т. Вендрова // Искусство в школе. – 1997. – № 1. – С. 61–65.
27. Веньзье, Лу. Некоторые актуальные вопросы вокальной педагогики Китая / Веньзье Лу // Осмысливая современность : материалы I междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. Т. В. Ткачевой, Т. В. Козыревой. – Ханты-Мансийск, 2017. – С. 80–83.
28. Виноградова, Е. В. Китайская музыка / Е. В. Виноградова // Музыкальная энциклопедия : в 6 т. Т. 2 / Е. В. Виноградова, А. Н. Желоховцев. – Москва : Советская энциклопедия, 1974 – С. 822–824.
29. Виппер, Б. Р. Ренессанс – барокко – классицизм. Проблема стилей в западноевропейском искусстве XV–XVII веков / Б. Р. Виппер. – Москва : Наука, 1966. – 348 с.
30. Вэй, Вэньхуа. Мастер конфуцианства Дун Чжуншу / Вэй Вэньхуа. – Пекин : Издательство Синьхуа, 2000. – С. 112–134.
31. Гальперин, П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П. Я. Гальперин // Психологическая наука в СССР. Т. I. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – С. 446–447.
32. Гао, Гэ. Китайская национальная вокальная музыка / Гэ Гао. – Сиань : Педагогический университет Шэньси, 2005. – 98 с.
33. Гейнрихс, И. П. Музыкальный слух и его развитие / И. П. Гейнрихс. – Москва : Музыка, 1978. – 82 с.
34. Гершунский, Б. С. Общечеловеческие ценности в образовании / Б. С. Гершунский, Р. Шейерман // Педагогика. – 1992. – № 5. – С. 3–13.

35. Голайденко, Л. Н. Дефиниция «представление/я» в философских, психологических и лингвистических словарях / Л. Н. Голайденко // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2016. – № 6 (60). – С. 62–69.

36. Горюнова, Л. В. Развитие музыкального восприятия у подростков (на материале слушания музыки в 5–6 кл. общеобразовательной школы) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Л. В. Горюнова. – Москва : АПН СССР, 1970. – 24 с.

37. Готсдинер, А. Л. Музыкальная психология / А. Л. Готсдинер. – Москва : Малое изд. предприятие «НВ МАГИСТР», 1993. – 190 с.

38. Го, Ивэнь. Анализ применения элементов традиционной музыки в преподавании вокальной музыки в колледжах и университетах / Ивэнь Го // Исследования в области искусства: журнал Художественного колледжа Харбинского педагогического университета. – 2017. – № 1. – С. 136–137.

39. Го, Хайянь. Исследование певческой техники и стилистических особенностей религиозных вокальных произведений эпохи барокко : магистерская диссертация / Го Хайянь. – Центрально-Китайский педагогический университет, 2013. – 73 с.

40. Го, Шучжэнь. Наука об определении партии голоса и ее тренировке / Го Шучжэнь // Журнал Центральной консерватории музыки. – 1998. – № 1. – С. 16–19.

41. Гуань, Юе. К проблеме освоения китайскими студентами опыта европейской музыкальной культуры: истоки классической гармонии / Юе Гуань, Н. Г. Куприна // Музыкальное и художественное образование в современном евразийском пространстве : межд. сб. науч. трудов / Урал. гос. ун-т ; отв. ред. Л. В. Матвеева. – Екатеринбург : [б. и.], 2019. – С. 42–51.

42. Джан, Хунь. Краткое исследование о важности «первого голоса» в вокальной методике профессора Ян Выджун / Хунь Джан. – Сиань : Сианьская консерватория, 2012. – 30 с.

43. Джин, Тилин. Вокальная методика от Джина Тилина / Джин Тилин. – Пекин : Издательство народной музыки, 2013. – 196 с.

44. Дмитриев, Л. Б. Основы вокальной методики / Л. Б. Дмитриев. – 2-е изд. – Москва : Музыка, 1996. – 368 с.
45. Дорфман, Л. Я. Эмоции в музыке и музыкально-исполнительской деятельности как субъектный фактор музыкального образования / Л. Я. Дорфман, Е. В. Барашкова, Л. И. Дробышева-Разумовская // Музыкальное искусство и образование. – 2022. – Т. 10, № 2. – С. 29–45.
46. Дяо, Сяомэн. Исследование преподавания вокальной музыки Ю Исюань / Дяо Сяомэн. – Нанкин : Нанкинский университет искусств, 2007. – 12 с.
47. Е, Фу. Замысел традиционной китайской музыки с точки зрения символизма / Фу Е // Художественное образование. – 2009. – № 1 – С. 22–23.
48. Жун, Шицзе. Необходимость тесной интеграции тембрового деления и классификации звуков с преподаванием китайской национальной вокальной музыки : магистерская диссертация / Жун Шицзе. – Пекин : Центральная музыкальная консерватория, 2010. – 23 с.
49. Жун, Шицзе. Диалог с международным мастером вокального образования, профессором Тамарой Новкиненко / Жун Шицзе // Искусство пения. – 2012. – № 2. – С. 53–57.
50. Жун, Шицзе. Мысли, навеянные международным вокальным конкурсом им. Н. А. Римского-Корсакова / Жун Шицзе // Искусство пения. – 2017. – № 4. – С. 21–28.
51. Заболоцкая, А. В. Формирование жанрово-стилевых представлений обучающихся хореографического колледжа в процессе обучения игре на музыкальном инструменте : дис. ... канд. пед. наук : 5.8.2 / А. В. Заболоцкая. – Челябинск, 2023. – 183 с.
52. Закс, Л. А. Художественное сознание : монография / Л. А. Закс. – Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1990. – 212 с.
53. Ин, Джинлянь. Особенности методики китайской вокальной школы / Джинлянь Ин // Педагогика и современность. – 2014. – № 4. – С. 88–92.
54. Июн, Лу. Обучение вокалу и методика / Лу Июн. – Цзинань : Шаньдунское народное издательство, 2016. – 180 с.

55. Кабалевский, Д. Б. Основные принципы и методы программы по музыке для общеобразовательной школы / Д. Б. Кабалевский // Программно-методические материалы. Музыка. Начальная школа / сост. Е. О. Яременко. – Москва, 2001. – С. 23–30.

56. Каган, М. С. Морфология искусства: Историко-теоретическое исследование внутреннего строения мира искусства. Части I, II, III / М. С. Каган. – Ленинград : Искусство, 1972. – 440 с.

57. Карнаухова, Т. И. Музыкально-слуховые представления – психологическая основа интерпретации художественного образа / Т. И. Карнаухова, Н. В. Карнаухов // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. – 2018. – № 2. – С. 39–46.

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

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

60. Коломинский, Я. Л. Основы психологии : учебник для учащихся старших классов и студентов первых курсов высших учебных заведений / Я. Л. Коломинский. – Москва : АСТ ; Владимир : ВКТ, 2010. – 351 с.

61. Конфуций. Книга перемен / Конфуций. – Провинция Ляонин : Издательство «Ляошэнь», 1991. – 512 с.

62. Критская, Е. Д. Методы интонационно-стилевого постижения музыки / Е. Д. Критская // Теория методика музыкального образования детей : научно-методическое пособие. – Москва : Флинта ; Наука, 1998. – С. 108–140.

63. Кудряшов, А. Ю. Теория музыкального содержания. Художественные идеи европейской музыки XVII–XX вв. : учеб. пособие / А. Ю. Кудряшов. – Санкт-Петербург : Лань, 2006. – 432 с.

64. Куприна, Н. Г. Педагогические аспекты освоения музыкального стиля будущим учителем : дис. ... канд. пед. наук / Н. Г. Куприна. – Москва, 1996. – 189 с.

65. Куприна, Н. Г. Стилевой подход как методологическая основа освоения китайскими студентами европейской музыкальной культуры / Н. Г. Куприна, Юе Гуань // *Философия и наука : материалы XVII межд. науч.-практ. конф.* / под ред. Л. А. Беляевой. – Екатеринбург : [б. и.], 2020. – С. 46–55.

66. Куприна, Н. Г. Экология музыкально-звуковой сферы современного ребенка / Н. Г. Куприна ; Уральский гос. пед. ун-т. – Москва : Academia, 2007. – 448 с.

67. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения / А. Н. Леонтьев. – Москва, 1983. – 261 с.

68. Леонтьев, А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – Москва : Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.

69. Леонтьев, Д. А. Произведение искусства и личность: психол. структура взаимодействия / Д. А. Леонтьев // *Художественное творчество и психология : сб. ст.* / отв. ред. А. Я. Зись, М. Г. Ярошевский. – Москва, 1991. – С. 109–133.

70. Ли, Эрюн. Распространение и влияние бельканто в китайской вокальной музыке XX века / Эрюн Ли // *Этносоциум и межнациональная культура.* – 2019. – № 2 (128). – С. 99–105.

71. Ли, Юе. Китайское музыкальное образование в XX веке и его состояние на рубеже XX–XXI веков / Юе Ли // *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств.* – 2017. – № 40. – С. 225–230.

72. Ло, Чжуньи. Построение теории преподавания вокала на основе исследовательской литературы по вокальному пению : докторская диссертация / Ло Чжуньи. – Шанхайская консерватория музыки, 2014. – 113 с.

73. Лосев, А. Ф. Проблема художественного стиля / А. Ф. Лосев. – Киев : Collegium ; Киевская Академия Евробизнеса, 1994. – 288 с.

74. Лу, Хуачжоу. Педагогические условия развития вокально-исполнительского потенциала китайских студентов в образовательном процессе вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Лу Хуачжоу. – Воронеж, 2018. – 24 с.

75. Лу, Хуньюй. Попытка художественной интерпретации вокальных произведений А. Вивальди : магистерская диссертация / Лу Хуньюй. – Тяньцзиньская музыкальная консерватория, 2015. – 22 с.

76. Лу, Ян. Эволюция жанра западной религиозной вокальной музыки и стиля / Лу Ян. – Шэньси : Педагогический университет Шэньси, 2006. – 49 с.

77. Лю, Гункай. Общее искусство пения : докторская диссертация / Лю Гункай. – Сианьская музыкальная консерватория, 2011. – 43 с.

78. Лю, Ян. Анализ значения вокальной подготовки в вокальных произведениях Г. Ф. Генделя / Лю Ян // Образовательное искусство. – 2017. – № 5. – С. 38–42.

79. Мазель, Л. А. Вопросы анализа музыки / Л. А. Мазель. – Москва : Искусство, 1991. – 368 с.

80. Мазель, Л. А. Строение музыкальных произведений : учеб. пособие / Л. А. Мазель. – 2-е изд., доп. и перераб. – Москва : Музыка, 1979. – 536 с.

81. Матвеева, Л. В. Этапы становления полихудожественного подхода в педагогике музыкального и художественного образования / Л. В. Матвеева, Н. Г. Тагильцева // Современные проблемы музыкального и художественного образования: теория и практика. – Екатеринбург : [б. и.], 2019. – С. 41–63.

82. Медушевский, В. В. Интонационная форма музыки / В. В. Медушевский. – Москва : Сов. композитор, 1993. – 268 с.

83. Медушевский, В. В. К проблеме, сущности, эволюции и типологии музыкальных стилей / В. В. Медушевский // Музыкальный современник : сб. ст. Вып. 5. – Москва, 1984. – С. 4–18.

84. Медушевский, В. В. Музыкальный стиль как семиотический объект / В. В. Медушевский // Советская музыка. – 1979. – № 3. – С. 30–39.

85. Медушевский, В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. – Москва : Музыка, 1976. – 252 с.

86. Медушевский, В. В. О содержании понятия «адекватное восприятие» / В. В. Медушевский // Восприятие музыки : сб. ст. / ред.-сост. В. Н. Максимов. – Москва : Музыка, 1980. – С. 167–177.

87. Медушевский, В. В. Человек в зеркале интонационной формы / В. В. Медушевский // Советская музыка. – 1980. – № 9. – С. 38–45.
88. Мижериков, В. А. Психолого-педагогический словарь / В. А. Мижериков. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 540 с.
89. Михайлов, М. К. Этюды о стиле в музыке: статьи и фрагменты / М. К. Михайлов. – Ленинград : Музыка, 1990. – 288 с.
90. Музыкальная психология и психология музыкального образования. Теория и практика / под ред. Г. М. Цыпина. – Москва : Издательский центр «Академия», 2011. – 383 с.
91. Назайкинский, Е. В. Логика музыкальной композиции / Е. В. Назайкинский. – Москва, 1982.
92. Назайкинский, Е. В. О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. – Москва, 1972. – 343 с.
93. Назайкинский, Е. В. Стиль и жанр в музыке : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. В. Назайкинский. – Москва : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 2003. – 248 с.
94. Нан, Хонгян. Метафоры современности и традиционной китайской музыки / Хонгян Нань // Журнал административного института Цзянсу. – 2007. – № 6. – С. 68–71.
95. Нейгауз, Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога / Г. Г. Нейгауз. – 6-е изд. – Москва : КЛАССИКА – XXI, 1999. – 229 с.
96. Николаева, А. И. Категория художественного стиля в теории и практике преподавания музыки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / А. И. Николаева. – Москва, 2004. – 56 с.
97. Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. – Минск, 1998. – 896 с.
98. Панапотиди, Э. Г. Музыкально-педагогические воззрения Платона и проблемы современного музыкознания : дис. ... канд. пед. наук / Э. Г. Панапотиди. – Москва, 1994. – 182 с.

99. Петрушин, В. И. Музыкальная психология : учеб. пособие для студ. и преподавателей / В. И. Петрушин. – Москва : ВЛАДОС, 1997. – 384 с.

100. Поляков, А. В. Формирование стилевой компетентности у студентов музыкально-педагогических ВУЗов в процессе профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / А. В. Поляков. – Екатеринбург, 2015. – 148 с.

101. Психологический словарь / Р. С. Немов. – Москва : ВЛАДОС, 2007. – 560 с.

102. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика : учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений / Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова [и др.] ; под ред. Г. М. Цыпина. – Москва : Изд. центр «Академия», 2003. – 368 с.

103. Ражников В.Г. Постигание сущности эстетических эмоций и художественных переживаний (авторский словарь и методика его применения) / В.Г. Ражников // Вестник кафедры ЮНЕСКО Музыкальное искусство и образование. – 2013. – № 4 (4). – С. 54-63.

104. Ройтерштейн, М. И. Основы музыкального анализа : учеб. пособие / М. И. Ройтерштейн. – Москва : ВЛАДОС, 2001. – 114 с.

105. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии : учебное пособие для вузов : в 2-х т. / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2016. – 713 с.

106. Рубцова, В. Л. Психолого-педагогический анализ категории «представление» / В. Л. Рубцова // Гаудеамус. – 2007. – № 1 (11). – С. 40–49.

107. Ручьевская, Е. А. Об анализе содержания музыкального произведения / Е. А. Ручьевская // Критика и музыкознание : сб. статей. Вып. 3. – Ленинград : Музыка, 1987. – С. 18–24.

108. Ручьевская, Е. А. Стиль как синтез отношений / Е. А. Ручьевская // Советская музыка. – 1984. – № 4. – С. 35–38.

109. Савенко, С. В. Достижения современной китайской системы музыкального образования / С. В. Савенко // Теория и практика образования в современном мире : материалы X Междунар. науч. конф. (г. Чита, апрель 2018 г.). –

Чита : Издательство «Молодой ученый», 2018. – С. 57–60. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/277/14053/> (дата обращения: 13.09.2019).

110. Секретова, Л. А. Педагогические условия формирования историко-стилевого мышления у студентов музыкальных училищ : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Л. А. Секретова. – Екатеринбург, 2001. – 188 с.

111. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – Москва : Логос, 1999. – 227 с.

112. Сизова, Е. Р. Теоретические основы развития системы классического музыкального образования в России : монография / Е. Р. Сизова. – Москва : АПК и ППРО ; Челябинск : ЧГИМ, 2008. – 155 с.

113. Скребков, С. С. Художественные принципы музыкальных стилей / С. С. Скребков. – Москва : Музыка, 1973. – 446 с.

114. Сладкопеев, Р. В. Теоретико-методологические основы профессиональной подготовки вокалистов средствами bel canto : монография / Р. В. Сладкопеев. – Москва : МПГУ, 2015. – 90 с.

115. Соловьянова, О. Ю. Методико-технологический аспект формирования профессиональных качеств учащихся-вокалистов // О. Ю. Соловьянова // Инициатива XXI века. – 2016. – № 1. – С. 89-90.

116. Способин, И. В. Музыкальная форма : учеб. пособие / И. В. Способин. – Москва : Музыка, 1984. – 400 с.

117. Стулова, Г. П. Теория и методика обучения пению : монография / Г. П. Стулова. – 6-е изд., стер. – Санкт-Петербург : Лань ; Планета музыки, 2021. – 196 с.

118. Сунь, Синю. Размышления о реформе преподавания вокальной музыки в обычных колледжах / Синю Сунь. – Чанчунь : Северо-восточный педагогический университет, 2011. – 21 с.

119. Сунь, Юйян. Специфические особенности освоения русской музыкальной культуры иностранными студентами в музыкально-образовательном процессе вуза / Юйян Сунь // Известия Воронежского

государственного педагогического университета. – 2018. – № 2(279). – С. 64-68.

120. Сунь, Юэмэй. История современного китайского вокального искусства / Сунь Юэмэй, Фань Сяофэн. – Ханчжоу : Издательство Чжэцзянского университета, 2011. – 37 с.

121. Сяо, Ин. Духовность народной музыки Китая в контексте национально-характерных философско-эстетических мировоззрений и традиций жизни / Ин Сяо // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2008. – № 2 (14). – С. 56–61.

122. Тагильцева, Н. Г. Искусство в развитии самосознания детей: теоретические подходы и диагностика / Н. Г. Тагильцева ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург : [б. и.], 2001. – 158 с.

123. Тараева, Г. Б. Историко-стилевая ориентация курса анализа музыкальных произведений / Г. Б. Тараева // Преподавание музыкально-теоретических дисциплин в историко-стилевом аспекте : сб. тр. Вып. 120 / Гос. муз.-пед. ин-т им. Гнесиных. – Москва : ГМПИ им. Гнесиных, 1991. – С. 16–29.

124. Теория и методика музыкального образования детей : научно-методическое пособие / Л. В. Школяр, М. С. Красильникова, Е. Д. Критская [и др.]. – Москва : Флинта ; Наука, 1998. – 336 с.

125. Теплов, Б. М. Избранные труды : в 2-х т. Т. 1 / Б. М. Теплов. – Москва : Педагогика, 1985. – 328 с.

126. Теплов, Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – Москва ; Ленинград : Изд-во АПН РСФСР, 1947. – 334 с.

127. У, Хуэйминь. Развитие древнекитайского вокального искусства / У Хуэйминь. – Нанкин ; Гехай, 2008. – С. 28–29.

128. У, Цзин. Краткий анализ эмоционального выражения певческого искусства в обучении вокалу / У Цзин // Художественная оценка. – 2017. – № 1. – С. 84–86.

129. Фан, Или. Формирование эмоционального опыта обучающихся начальных классов на уроках музыки в школах Китая : дис. ... канд. пед. наук : 5.8.2 / Или Фан. – Екатеринбург, 2023. – 196 с.

130. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – Москва : Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

131. Фу, Синь. Взаимосвязь между искусством пения и эстетическим воображением в обучении вокалу / Фу Синь // Большая сцена. – 2015. – № 6. – С. 181–182.

132. Хан, Десен. Переосмысление традиционной концепции вокального обучения / Хан Десен // Пекин. Журнал Центральной музыкальной консерватории. – 2001. – С. 43–46.

133. Хо, Идан. Исследование выразительности и символизма вокальной музыки в эпоху барокко : магистерская диссертация / Хо Идан. – Северо-Восточный педагогический университет, 2012. – 55 с.

134. Холопова, В. Н. Методика анализа музыкальных эмоций : учебное пособие для музыкальных вузов / В. Н. Холопова. – Москва : Научно-издательский центр «Московская консерватория», 2018. – 36 с.

135. Холопова, В. Н. Формы музыкальных произведений : учеб. пособие / В. Н. Холопова. – 3-е изд., стер. – Санкт-Петербург : Лань, 2006. – 496 с.

136. Ху, Юйцин. История развития вокальной музыки в Китае и за рубежом / Ху, Юйцин. – Чунцин : Юго-Западный педагогический университет, 2016. – 205 с.

137. Хуан, Лиюнь. Краткое обсуждение искусства пения в обучении вокалу / Хуан Лиюнь // Новая учебная программа (Образование). – 2011. – № 5. – С. 62–63.

138. Хуан, Япин. Изучение традиционных ресурсов народной культуры в вокальном музыкальном образовании в колледжах и университетах / Япин Хуан // Литературная жизнь. – 2013. – № 8. – С. 236.

139. Цай, Чжунде. История китайской музыкальной эстетики / Чжунде Цай. – Пекин : Издательство народной музыки, 2003. – 316 с.
140. Цао, Кэ. Изучение исполнения вокальных произведений в эпоху барокко : магистерская диссертация / Цао Кэ. – Центрально-Китайский педагогический университет, 2016. – 44 с.
141. Цао, Яньли. Исторический обзор современного китайского вокального музыкального образования / Цао Яньли. – Тайюань : Образовательная теория и практика, 2010. – С. 59–61.
142. Цзы, Цзин. Практика и значение итальянских классических вокальных произведений в преподавании / Цзин Цзы // Популярная литература и искусство. – 2020. – № 22. – С. 156–157.
143. Цзюй, Цихун. История китайской музыки. 1949–2000 / Цихун Цзюй. – Хунань, 2002. – 238 с.
144. Цзян, Цзин. Исследование певческого искусства У Цихуэя и особенностей преподавания вокала : докторская диссертация / Цзин Цзян. – Хунаньский педагогический университет, 2011. – 69 с.
145. Цзян, Шанжун. Педагогический потенциал взаимодействия систем вокального воспитания студентов в музыкально-педагогических вузах России и Китая : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Цзян Шанжун. – Москва, 2019. – 28 с.
146. Цуккерман, В. Музыкальные жанры и основа музыкальных форм / В. Цуккерман. – Москва : Музыка, 1964. – 159 с.
147. Цыпин, Г. М. Проблемы музыкальной педагогики и психологии. Из опыта московской консерватории : учебное пособие для вузов / Г. М. Цыпин, Л. Е. Слуцкая. – Москва : Юрайт, 2018. – 110 с.
148. Цюн, Е. Подготовка вокалистов к исполнению китайских народных песен / Е. Цюн, С. И. Невдах // Достижения и перспективы современной науки : материалы междун. науч.-практ. конф. 7 февраля 2017. – Астана, 2017. – С. 259–265.

149. Чен, Шипин. Фрагменты истории китайской вокальной музыки / Шипин Чен // Журнал Образовательного колледжа Сямэня. – 2002. – № 9. – С. 19–23.
150. Чжан, Вэй. Китайское вокально-музыкальное образование в XX-м веке / Чжан Вэй. – Сиань : Педагогический университет Шэньси, 2005. – 161 с.
151. Чжан, Лу. О некоторых проблемах современного вокального обучения в Китае / Чжан Лу // Журнал Педагогического университета Хуайбэй. – 2013. – № 4. – С. 130–133.
152. Чжао, Си. О положении и развитии вокального образования в Китае / Си Чжао // Большая сцена. – 2009. – № 2. – С. 68–69.
153. Чжао, Синь. Роль российской вокальной школы в совершенствовании образования в педагогических вузах Китая / Синь Чжао // Bulletin of the International Centre of Art and Education. – 2024. – № 6. – С. 380–386.
154. Чжан, Сяонун. История китайской вокальной музыки / Чжан Сяонун. – Шанхай : Шанхайское музыкальное издательство, 2015. – 208 с.
155. Чжан, Хао. Исследование русской вокальной музыкальной школы в Китае / Чжан Хао, Сон Ицзин, Ху Чундань // Харбин, Art Research. – 2017. – № 2 – С. 52–53.
156. Чжан, Юань. О песнях европейского классического искусства и китайских вокальных произведениях / Чжан Юань // Современная музыка. – 2022. – № 12. – С. 23–25.
157. Чжан, Юнкай. Текущая ситуация и стратегии реформирования преподавания вокальной музыки в университетах / Чжан Юнкай. – Тайюань : Голос Желтой реки, 2018. – С. 55–56.
158. Чжан Юэ. Методика формирования представлений об интонационной форме европейской музыки у студентов-вокалистов в университетах Китая // Казанская наука. – 2024. – № 3. – С. 91-96.
159. Чжан, Юэ. Разработка и оценивание творческих заданий по развитию у китайских музыкантов образного восприятия европейской музыки / Юэ Чжан,

Фанчжу Чжоу. – Текст : непосредственный // *Bulletin of the International Centre of Art and Education*. – 2023. – № 1. – С. 299–305.

160. Чжао, Си. Говоря о текущей ситуации и развитии вокального музыкального образования в Китае / Чжао Си. – Шицзячжуан : Big Stage, 2009. – С. 68–69.

161. Чжоу, Сяоянь. Развитие китайского вокального музыкального искусства. – Шанхай : Музыкальное искусство, 1992. – С. 36–46.

162. Чжоу, Фанчжу. Формирование у китайских студентов представлений о европейской музыкальной культуре на основе стилевого подхода / Фанчжу Чжоу, Юе Гуань, Н. Г. Куприна // *Педагогическое образование в России*. – 2021. – № 3. – С. 104–109.

163. Чжоу, Шучжэнь. Древнекитайское вокальное искусство в историческом контексте / Чжоу Шучжэнь // *Журнал Сианьской консерватории*. – 2013. – № 12. – С. 129–133.

164. Чжу, Тяньи. Контекстно-культурологический подход в обучении китайских вокалистов в вузах России и КНР : дис. ... канд. пед. наук : 5.8.2 / Чжу Тяньи. – Санкт-Петербург, 2024. – 117 с.

165. Чэнь, Мэньюнь. Идеи и практика для развития выразительности певческого искусства в обучении вокалу / Чэнь Мэньюнь // *Мир писателей*. – 2020. – № 12. – С. 180–181.

166. Чэнь, Сяоя. Исследование эстетической ценности западных религиозных вокальных произведений в преподавании вокальной музыки старшими преподавателями / Чэнь Сяоя // *Музыкальное время и пространство*. – 2016. – № 2. – С. 129–130.

167. Шадриков, В. Д. Познавательные процессы и способности в обучении / В. Д. Шадриков, Н. П. Анисимова, Е. Н. Корнеева. – Москва : Просвещение, 1990. – 140 с.

168. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы / под общей ред. В. С. Библера. – Кемерово : АЛЕФ ; Гуманитарный центр, 1993. – 416 с.

169. Энциклопедия профессионального образования : в 3-х т. Т. 2 / под ред. С. Я. Батышева. – Москва : АПО, 1999. – 440 с. – URL: https://studbooks.net/3437/pedagogika/suschnost_pedagogicheskogo_konsiliuma (дата обращения: 11.04.2025).

170. Юркина, Л. В. Курс лекций по психологии и педагогике / Л. В. Юркина ; под общей редакцией В. В. Бариса. – Москва : ИПЦ МИТХТ им. М. В. Ломоносова, 2011. – 77 с.

171. Юсов, Б. П. Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование / Б. П. Юсов // Взаимодействие искусств: методология, теория, гуманитарное образование : материалы междунар. науч.-практ. конф., г. Астрахань, 25–29 авг. 1997 г. / под ред. Л. П. Казанцева ; сост. П. С. Волкова. – Астрахань, 1997. – С. 192–215.

172. Якиманская, И. С. Основы личностно-ориентированного образования / И. С. Якиманская. – Москва : Бинوم. Лаборатория знаний, 2014. – 224 с.

173. Якиманская, И. С. Педагогическая психология. Основные проблемы / И. С. Якиманская. – Москва : МПСИ ; МОДЭК, 2008. – 648 с.

174. Ян, Бо. Динамика развития профессионального сольного пения в Китае: образование, педагогические и исполнительские принципы : автореф. дис. ... канд. искусствоведения / Бо Ян. – Нижний Новгород, 2016. – 25 с.

175. Ян, Цзы. О развитии древнекитайского вокального искусства / Ян Цзы // Тайюань. Голос Желтой реки. – 2012. – С. 64–65.

176. Яо, Вэй. Русская вокальная школа и ее роль в профессиональном музыкальном образовании современного Китая / Яо Вэй // Россия и Китай: взаимодействие культур : сборник статей. – Элиста : Издательство Калмыцкого университета, 2010. – С. 167–170.

**Примеры проверочных тестов и заданий на практических занятиях
спецкурса «Анализ интонационной формы европейской музыки»**

Искусство Древней Греции

1. Рассмотрите скульптурные изображения юноши и девушки:



№ 1



№ 2

Обведите кружком правильные варианты ответов на вопросы, связанные с данными скульптурными изображениями:

1	Как назывались данные скульптуры?	А) кариатида Б) кора В) колосс Г) курос
2	Как в искусствоведении принято обозначать улыбку, всегда присутствующую у этих скульптур?	А) классическая Б) символическая В) архаическая Г) ведическая
3	Как древние греки называли состояние души, которое выражает улыбка на этих скульптурах?	А) катарсис Б) калокагатия В) мимесис Г) стоицизм

2. Объясните, как высказывание «Человек есть мера всех вещей» было связано с выбором пропорций в древнегреческой архитектуре и скульптуре.

3. Кто из древнегреческих философов высчитал числовые пропорции звучащих обертонов и назвал их «музыкой небесных сфер»? Обведите правильный вариант ответа.

А) Аристотель Б) Платон В) Пифагор Г) Эвклид Д) Архимед

4. Кто из перечисленных выше философов назвал обучение музыке «гимнастикой души»?

5. Объясните, какая связь существует у слов «лирика» и «лира».

Какими особенностями древнегреческой поэзии обусловлена эта связь?

6. Что обозначает выражение «триединая хоря»?

7. С какой целью использовались выразительные возможности мусического искусства в представлении древнегреческой трагедии?

Готическая полифония

1. Рассмотрите фотографии западноевропейских готических соборов.

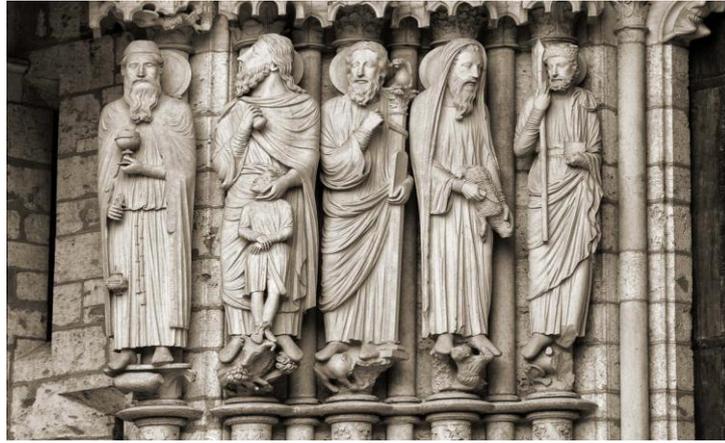


Обведите кружком два правильных ответа на вопросы: 1) что первоначально означал термин «готика»; 2) какое образное определение получил этот термин впоследствии.

А) каркасная архитектура Б) искусство варваров

В) искусство готов Г) архитектура света

2. Рассмотрите примеры готической скульптуры:



Скульптуры, украшающие раку с мощами в алтаре Кельнского собора



Ветхозаветные персонажи на портале Шартрского собора

Укажите 4 важные, на Ваш взгляд, характеристики готической скульптуры.

1	
2	
3	
4	

3. Найдите музыкальное произведение, относящееся к полифонии строгого стиля (Г. Де Машо, Данстейбла, Дюфай, Окегема, Ж. Дебре, О. Лассо, Палестрины), прослушайте его. Подберите к его звучанию видеоряд (виды снаружи и внутри готических храмов) и создайте слайд-фильм.

Идеи эпохи Возрождения в музыке барокко

1. Рассмотрите репродукции картин, написанных художниками эпохи Возрождения на один и тот же сюжет – мадонна с младенцем. Определите авторов этих картин. Добавьте репродукции с картинами эпохи Возрождения на эту тематику и создайте слайд-фильм, где в качестве музыкального сопровождения звучит «Ave Maria» Дж. Каччини.



№ 1



№ 2



№ 3

2. Прослушайте музыкальное произведение (Т. Альбини «Адажио»). Можно ли ему дать название «Ave Maria»? Выделите и запишите средства музыкальной выразительности, подтверждающие Ваши впечатления.

3. Прослушайте фрагмент «Шествие на Голгофу» из пассиона И. С. Баха «Страсти по Матфею». Создайте видеоряд из произведений на этот же сюжет Тициана, Эль Греко, Л. Себастиани и других художников эпохи Возрождения. Отрадите интонационное развитие музыкального номера в смене разных по эмоциональному тону картин.

4. Рассмотрите работу Гвидо Рени (1575–1642) Похищение Елены.



К какому стилю – возрождению или барокко – принадлежит картина художника? Обоснуйте свой ответ, напишите характеристики, определяющие принадлежность этой работы к выбранному Вами стилю. Подберите арию из оперы Франческо Кавалли (1602–1676) «Похищение Елены», соответствующую по эмоциональному тону этой картине.

**Статистический анализ результатов диагностики сформированности
у китайских студентов-вокалистов представлений
о европейской интонационной форме музыки
с помощью критерия углового преобразования Фишера**

Для проверки предположения о том, что в показателях экспериментальной группы (ЭГ) присутствует статистически значимый позитивный сдвиг на среднем и высоком уровнях по критериям: эмоционально-мотивационному, образно-аналитическому, деятельностному, а также отсутствует статистически значимая динамика по данным показателям в контрольной группе (КГ), использовался метод углового преобразования Фишера. Вычисления осуществлялись в модуле автоматического расчета на базе сайта PSYCOL-OK Психологическая помощь (<https://www.psychol-ok.ru/statistics/fisher/>).

Угловое преобразование Фишера, или ϕ^* -критерий Фишера, используется для сопоставления двух выборок по частоте встречаемости значимого для исследователя признака. Критерий работает с процентами, оценивая достоверность различий долей представленности признака (выраженных в процентах) в первой и во второй выборках. Критерий работает только для сравнения двух контрастных выборок, при необходимости сравнения большего количества выборок процедура осуществляется посредством попарного сравнения (например: первой и второй выборки, первой и третьей выборки, первой и n -ной выборки, второй и третьей выборки, второй и n -ной выборки и т. д.). В нашем исследовании сравнение осуществлялось в отношении 4 выборок: экспериментальной группы по результатам начальной диагностики, экспериментальной группы по результатам итоговой диагностики, контрольной группы по результатам начальной диагностики, контрольной группы по результатам итоговой диагностики. В результате были определены следующие пары сравнения (рисунок 1), где на первом этапе сравнивались экспериментальная и контрольная группы в рамках одного и того же среза для

демонстрации изначальной тождественности данных групп в начале исследования и их существенных различий по данным итоговой диагностики.

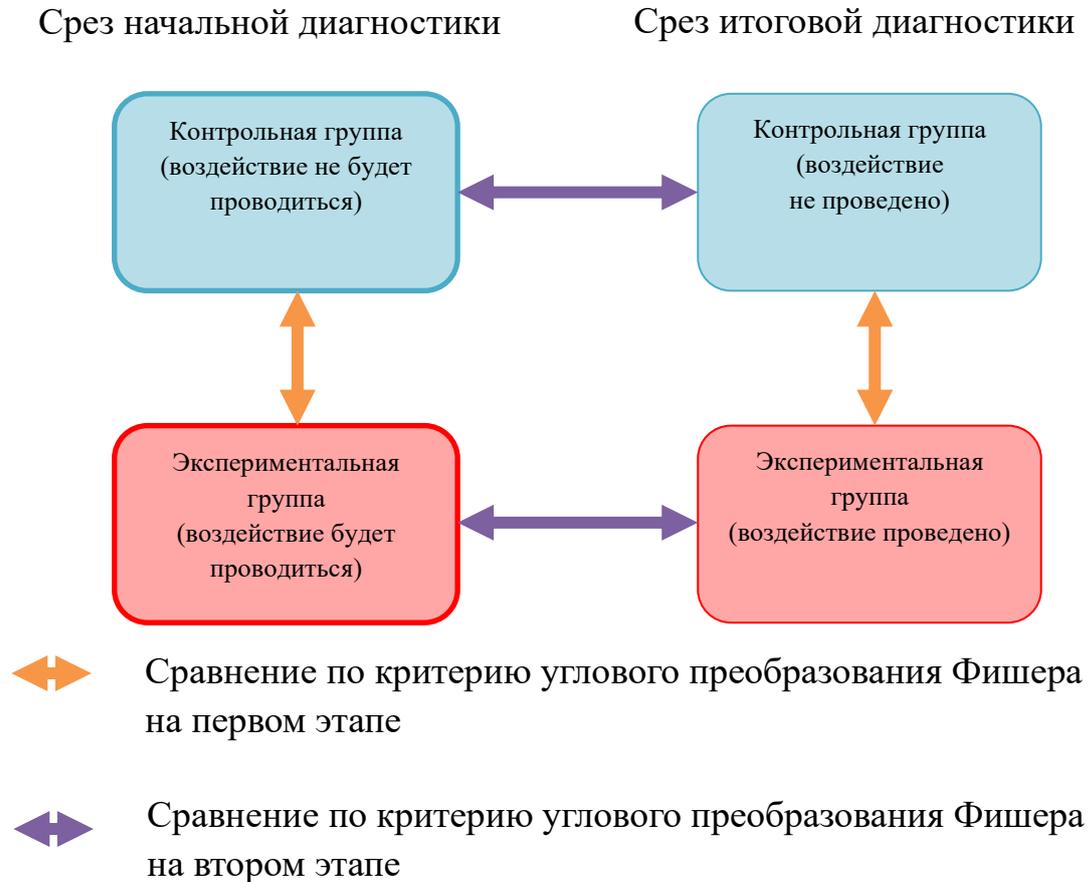


Рисунок 1 – Логика попарного сравнения выборок в исследовании

На втором этапе попарное сравнение производилось в связанных выборках (экспериментальная группа по данным начальной диагностики – экспериментальная группа по данным итоговой диагностики; контрольная группа по данным начальной диагностики – контрольная группа по данным итоговой диагностики) для оценки значимости сдвигов результатов от первого ко второму диагностическому срезу.

Суть метода углового преобразования Фишера состоит в переводе процентных долей в измеренные в радианах величины центрального угла. Таким образом, чем больше процентная доля признака в выборке, тем больший угол φ ей будет соответствовать. При этом стоит учитывать, что зависимость здесь не линейная и определяется по формуле:

$$\varphi = 2 * \arcsin(\sqrt{P}),$$

где P – процентная доля, выраженная в долях единицы.

Увеличение разницы между углами φ_1 и φ_2 и/или увеличение объема выборок приводит к тому, что значение критерия возрастает. В итоге чем больше это значение, тем вероятнее, что в частотах встречаемости интересующего исследователя признака в двух выборках наблюдаются статистически значимые различия¹. Статистически значимые различия в частоте встречаемости интересующего исследователя признака в двух выборках констатируются на среднем уровне значимости ($p < 0,05$), если φ эмпирическое больше 1,64; на высоком уровне значимости ($p < 0,01$), если φ эмпирическое больше 2,31 (рисунок 2).

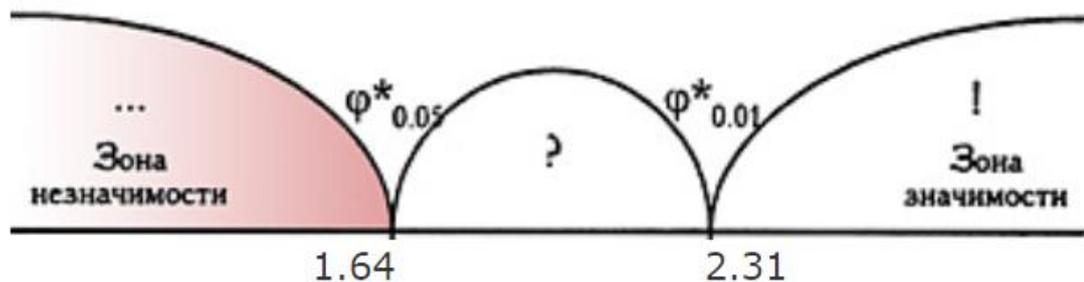


Рисунок 2 – Графическое представление оси значимости критерия углового преобразования Фишера²

Угловое преобразование Фишера, как любой математико-статистический критерий, имеет ограничения в своем применении:

1) в какой-либо из двух выборок частота встречаемости признака не должна равняться 0, так как при сравнении 0 с иной частотой в контрастной группе результат вычисления критерия может быть неоправданно существенно завышен³;

2) присутствует ограничение минимальному объему выборок. В частности, минимально допустимые объемы: 2 наблюдения в первой выборке и не менее 3 во

¹ Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: ООО «Речь», 2004. 350 с.

² По данным сайта PSYCOL-OK Психологическая помощь. URL: https://www.psychol-ok.ru/statistics/fisher/fisher_02.html (дата обращения: 13.04.2025).

³ Гублер Е. В. Вычислительные методы анализа и распознавания патологических процессов. Л.: Медицина. Ленингр. отд-ние, 1978. 294 с.

второй выборке; или 3 наблюдения в первой выборке и не менее 7 во второй; или 4 наблюдения в первой выборке и не менее 5 во второй. Верхняя граница выборок не регламентирована.

Первый этап статистического сравнения

На первом этапе, как было описано ранее, между собой сравнивались контрольная и экспериментальная группы в рамках:

– начальной диагностики для демонстрации их тождественности (отсутствия изначальных статистически значимых различий между данными выборками), что доказывает корректность формирования данных выборок (таблица 1);

– итоговой диагностики для демонстрации появившихся существенных различий между группами после проведения формирующего воздействия (таблица 2).

Таблица 1 – Результаты сравнения контрольной и экспериментальной групп по данным начальной диагностики

Показатели	Эмоционально-мотивационный критерий			Образно-аналитический критерий			Деятельностный критерий			
	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень	
Экспериментальная группа										
Количество студентов	28	2	16	10	0	10	18	0	24	4
	100%	7%	57%	36%	0%	36%	64%	0%	86%	14%
Контрольная группа										
Количество студентов	30	3	19	8	0	11	19	0	27	3
	100%	10%	63%	27%	0%	37%	63%	0%	90%	10%
ϕ^* эмпирическое	0,396	0,483	0,742	Отсутствует признак для сравнения	0,080	0,080	Отсутствует признак для сравнения	0,502	0,502	
Уровень значимости различий, p	p>0,05	p>0,05	p>0,05		p>0,05	p>0,05		p>0,05	p>0,05	p>0,05

Таким образом, по результатам начальной диагностики статистически значимых различий выявлено не было. То есть сформированные контрольная и экспериментальная группы изначально обладали тождественными (сходными) характеристиками по представленности уровней развития эмоционально-

мотивационного, образно-аналитического и деятельного критериев. При этом стоит обратить внимание, что на высоком уровне развития образно-аналитического и деятельностного критериев изначально ни в контрольной, ни в экспериментальной группе нет участников исследования.

Таблица 2 – Результаты сравнения контрольной и экспериментальной групп по данным итоговой диагностики

Показатели	Эмоционально-мотивационный критерий			Образно-аналитический критерий			Деятельностный критерий		
	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень
Экспериментальная группа									
Количество студентов	18	10	0	8	20	0	16	12	0
	64%	36%	0%	28%	72%	0%	57%	43%	0%
Контрольная группа									
Количество студентов	4	22	4	0	12	18	4	24	2
	13%	74%	13%	0%	40%	60%	13%	80%	7%
ϕ^* эмпирическое	4,239	2,949	Различия очевидны в связи с отсутствием респондентов на данном уровне в ЭГ	Различия очевидны в связи с отсутствием респондентов на данном уровне в КГ	2,451	Различия очевидны в связи с отсутствием респондентов на данном уровне в ЭГ	3,676	2,991	Различия очевидны в связи с отсутствием респондентов на данном уровне в ЭГ
Уровень значимости различий, p	p<0,01	p>0,01			p>0,01		p<0,01	p>0,01	

При анализе данных итоговой диагностики очевидными становятся статистически значимые между экспериментальной и контрольной группами после проведения формирующего воздействия. В частности, в экспериментальной группе на этом этапе диагностики уже нет участников исследования, попадающих на низкий уровень выраженности эмоционально-мотивационного, образно-аналитического и деятельностного критериев, тогда как в контрольной группе отсутствуют участники с высоким уровнем сформированности образно-

аналитического критерия. **Эмоционально-мотивационный критерий** на высоком уровне сформированности в большей степени представлен в экспериментальной группе, тогда как бóльшая часть респондентов контрольной группы демонстрирует его выраженность на среднем уровне. В связи с отсутствием респондентов на низком уровне в экспериментальной группе и наличием респондентов на данном уровне в контрольной группе различия в выраженности эмоционально-мотивационного критерия здесь также есть. **Образно-аналитический критерий** в экспериментальной группе на высоком уровне сформированности представлен у 28% респондентов, тогда как в контрольной группе подобные респонденты отсутствуют, что позволяет констатировать наличие различий. В экспериментальной группе подавляющее большинство участников демонстрируют средний уровень сформированности образно-аналитического критерия, что существенно отличается от ситуации в контрольной группе, где большинство по данному критерию попадают на низкий уровень сформированности (при этом в экспериментальной группе отсутствуют респонденты с низким уровнем по указанному критерию, что также обуславливает наличие различий между группами). **Деятельностный критерий** на высоком уровне сформированности в большей степени представлен в экспериментальной группе, тогда как бóльшая часть респондентов контрольной группы демонстрирует его выраженность на среднем уровне. В связи с отсутствием респондентов на низком уровне в экспериментальной группе и наличием респондентов на данном уровне в контрольной группе различия в выраженности деятельностного критерия здесь также есть.

Второй этап статистического сравнения

На втором этапе анализировались отсутствие статистически значимых сдвигов от начальной к итоговой диагностике в контрольной группе (таблица 3) и наличие статистически значимых сдвигов от начальной к итоговой диагностике в экспериментальной группе (таблица 4) для подтверждения действенности произведенного формирующего воздействия.

Таблица 3 – Результаты сдвигов от начальной диагностики к итоговой в контрольной группе

Показатели	Эмоционально-мотивационный критерий			Образно-аналитический критерий			Деятельностный критерий		
	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень
Начальная диагностика									
Количество студентов	3	19	8	0	11	19	0	27	3
	10%	63%	27%	0%	37%	63%	0%	90%	10%
Итоговая диагностика									
Количество студентов	4	22	4	0	12	18	4	24	2
	13%	74%	13%	0%	40%	60%	13%	80%	7%
ϕ^* эмпирическое	0,399	0,837	1,313		0,259	0,259	Различия очевидны в связи с отсутствием респондентов на данном уровне при начальной диагностике	1,100	0,465
Уровень значимости различий, p	p>0,05	p>0,05	p>0,05	Различия отсутствуют в связи с отсутствием респондентов на данном уровне	p>0,05	p>0,05		p>0,05	p>0,05

В итоге в контрольной группе можно констатировать отсутствие сдвигов на всех уровнях по всем диагностируемым критериям, кроме единичного случая, когда действенный критерий при итоговой диагностике на высоком уровне присутствует у 13% участников контрольной группы, тогда как при начальной диагностике на указанном уровне респондентов не наблюдалось. Данный факт может быть объяснен эффектом стихийного научения, возникающим вследствие повторной диагностики. Тем не менее в общем масштабе можно утверждать об отсутствии изменений в контрольной группе в уровне сформированности эмоционально-мотивационного, образно-аналитического и действенного критериев.

Таблица 4 – Результаты сдвигов от начальной диагностики к итоговой в экспериментальной группе

Показатели	Эмоционально-мотивационный критерий			Образно-аналитический критерий			Деятельностный критерий		
	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень	высокий уровень	средний уровень	низкий уровень
Начальная диагностика									
28	2	16	10	0	10	18	0	24	4
100%	7%	57%	36%	0%	36%	64%	0%	86%	14%
Итоговая диагностика									
28	18	10	0	8	20	0	16	12	0
100%	64%	36%	0%	28%	72%	0%	57%	43%	0%
φ* эмпирическое	4,946	1,616	Различия очевидны в связи с отсутствием респондентов на данном уровне при итоговой диагностике	Различия очевидны в связи с отсутствием респондентов на данном уровне при начальной диагностике	2,739	Различия очевидны в связи с отсутствием респондентов на данном уровне при итоговой диагностике	Различия очевидны в связи с отсутствием респондентов на данном уровне при начальной диагностике	3,510	Различия очевидны в связи с отсутствием респондентов на данном уровне при итоговой диагностике
Уровень значимости различий, p	p<0,01	p>0,05			p<0,01			p<0,01	

В экспериментальной группе практически во всех случаях (на всех уровнях сформированности эмоционально-мотивационного, образно-аналитического и деятельностного критериев за исключением среднего уровня эмоционально-мотивационного критерия) наблюдаются статистически значимые сдвиги на высоком уровне значимости. Так, в выраженности **эмоционально-мотивационного** критерия присутствует высокосignификантный статистический сдвиг на высоком уровне, то есть после формирующего воздействия число респондентов в экспериментальной группе на этом уровне возросло. При этом на низком уровне сформированности эмоционально-мотивационного критерия по данным итоговой диагностики нет ни одного респондента экспериментальной группы. В выраженности **образно-аналитического критерия** также

присутствуют существенные изменения, подтвержденные статистически значимым различием. Если по данным начальной диагностики на высоком уровне выраженности указанного критерия не было респондентов экспериментальной группы, то по данным итоговой диагностики ни один из респондентов экспериментальной группы уже не попадает на низкий уровень выраженности образно-аналитического критерия, смещаясь в сторону среднего и высокого уровней. Кроме того, статистически значимо увеличилось число респондентов со средним уровнем сформированности образно-аналитического критерия. В выраженности **деятельностного критерия** аналогично присутствуют существенные изменения, подтвержденные статистически значимым различием. Если по данным начальной диагностики на высоком уровне выраженности указанного критерия не было респондентов экспериментальной группы, то по данным итоговой диагностики ни один из респондентов экспериментальной группы уже не попадает на низкий уровень выраженности образно-аналитического критерия, смещаясь в сторону среднего и преимущественно высокого уровней. Наблюдается статистически значимое снижение числа респондентов со средним уровнем сформированности деятельностного критерия по данным итоговой диагностики, когда медиана группы приходится на высокий уровень сформированности указанного критерия после формирующего воздействия.

Таким образом, можно констатировать подтверждение предположения о том, что в показателях экспериментальной группы (ЭГ) присутствует статистически значимый позитивный сдвиг на среднем и высоком уровнях по критериям: эмоционально-мотивационному, образно-аналитическому, деятельностному, а также отсутствует статистически значимая динамика по данным показателям в контрольной группе (КГ).