

УДК 378.147

DOI: 10.34670/AR.2026.81.63.008

Русский оперный репертуар для меццо-сопрано в системе профессиональной вокальной подготовки студентов музыкальных вузов Китая

Ван Чэнь

Аспирант,
Санкт-Петербургский государственный институт культуры,
191186, Российская Федерация, Санкт-Петербург, Дворцовая набережная, 2;
e-mail: WCC_5197@163.com

Аннотация

Профессиональная вокальная подготовка в музыкальных вузах Китая всё чаще обращается к русскому оперному материалу, однако его включение в учебный процесс остаётся неоднородным: педагогическая ценность репертуара признаётся, тогда как критерии отбора партий для меццо-сопрано, порядок их усложнения и способы снятия языково-артикуляционных затруднений описаны недостаточно последовательно. Цель исследования заключается в разработке методически выверенной модели освоения русских оперных фрагментов для меццо-сопрано китайскими студентами-вокалистами. Материалом послужили восемь репертуарных единиц из опер М.И. Глинки, П.И. Чайковского, А.П. Бородина, М.П. Мусоргского и Н.А. Римского-Корсакова; применялись сравнительно-педагогический анализ, вокально-фонетическая разметка текста, экспертная оценка диапазонной нагрузки и матричное соотнесение фрагмента с этапом подготовки. Полученные результаты позволяют выделить три уровня учебного включения: пропедевтический, адаптационно-исполнительский и синтетический. Наиболее устойчивыми для начального оперного модуля оказались фрагменты Ольги и Леля, поскольку они соединяют умеренную tessitura с высокой артикуляционной наглядностью; партии Любаши, Кончаковны и Марины Мнишек требуют более позднего ввода из-за сгущённой речевой фактуры, драматической интонации и повышенной сценической ответственности. Практическая значимость модели состоит в том, что русский оперный материал перестаёт использоваться как изолированная концертная «витрина» и приобретает функцию последовательного профессионального тренажёра для голоса, дикции, слухового контроля и сценического действия.

Для цитирования в научных исследованиях

Ван Чэнь. Русский оперный репертуар для меццо-сопрано в системе профессиональной вокальной подготовки студентов музыкальных вузов Китая // Педагогический журнал. 2026. Т. 16. № 4А. С. 82-91. DOI: 10.34670/AR.2026.81.63.008

Ключевые слова

Профессиональная вокальная подготовка, меццо-сопрано, русский оперный репертуар, китайские музыкальные вузы, академическое пение, вокальная фонетика, сценическое действие.

Введение

Русский оперный репертуар в китайской вокальной педагогике существует в несколько парадоксальном положении: он достаточно узнаваем по именам композиторов, по отдельным ариям и по устойчивой репутации „большой“ школы, но как учебный корпус для меццо-сопрано он редко описывается в логике постепенного профессионального роста. Ма Хайсинь [Ма Хайсинь, 2024] справедливо связывает сравнительно-педагогическую проблематику с различиями институциональных моделей подготовки, а не только с различием репертуарных предпочтений. Это существенная поправка. Когда студентка с китайским языковым базисом осваивает партию Ольги, Леля или Любаши, она сталкивается не с „русским стилем“ вообще, а с конкретным соотношением гласной протяжённости, согласного сгущения, смыслового ударения и драматургической паузы.

Сравнение российского и китайского вокального образования обычно строится вокруг технических параметров: дыхание, опора, резонанс, регистрационное сглаживание, степень индивидуализации занятия. Ли Чжэю и П.Б. Торопов [Ли Чжэю, Торопов, 2024] подчёркивают интеграционный потенциал двух систем, однако для учебного отбора оперных фрагментов этого общего вывода недостаточно. Нужна более мелкая сетка. В случае меццо-сопрано особенно заметна неравномерность: русская опера предоставляет и лёгкий речитативно-песенный материал, и драматически насыщенные партии, где молодому голосу преждевременно навязывается тембровая тяжесть, не обеспеченная ещё ни корпусной устойчивостью, ни сценическим слухом.

Ню Лэй [Ню Лэй, 2025], анализируя вокальные школы Китая, фактически выводит исследователя к вопросу о соотношении общего методического каркаса и индивидуальной исполнительской траектории. Для русского оперного репертуара это соотношение оказывается особенно жёстким. Сюй Чжэн [Сюй Чжэн, 2022] фиксирует развитие современного высшего вокального образования в Китае в аспекте институционального усложнения, но внутри учебного плана остаётся менее заметной другая вещь: партия подбирается не только по диапазону, а по типу русского слова, по сопротивлению фразы дыханию, по степени „разговариваемости“ мелодии. Здесь и возникает методическая зона риска.

Культурно-образовательные каналы, через которые российский вокальный опыт входит в китайскую практику, описаны Г. Сун [Сун Г., 2022] преимущественно как историко-педагогическая связь; Лю Инчэнь [Лю Инчэнь, 2022] дополняет эту перспективу анализом влияния таких каналов на развитие китайского вокального искусства XX века. Но современный учебный кабинет устроен менее линейно. Студент получает запись, клавиш, перевод, фонетическую транскрипцию, комментарий педагога и сценический этюд почти одновременно. Цель настоящего исследования – предложить модель включения русского оперного репертуара для меццо-сопрано в систему профессиональной вокальной подготовки китайских студентов, при которой репертуарная единица соотносится с конкретным вокально-речевым, слуховым и сценическим действием, а не с престижностью имени композитора.

Материалы и методы исследования

Материал исследования составили восемь фрагментов, регулярно появляющихся в педагогической и концертной практике меццо-сопрано: партия Ольги из „Евгения Онегина“, романсово-песенные эпизоды Леля из „Снегурочки“, сцена Полины из „Пиковой дамы“.

фрагменты Ратмира из „Руслана и Людмилы“, Кончаковны из „Князя Игоря“, Любаши из „Царской невесты“, Марины Мнишек из „Бориса Годунова“ и Княгини из „Русалки“. Данг Чжаохуэй [Данг Чжаохуэй, 2023] использует сравнительный подход к обучению вокалу в России и Китае; в настоящей работе он был сужен до сопоставления конкретных учебных действий. Единицей анализа выступал не весь оперный образ, а фрагмент, пригодный для семестрового освоения.

Методика включала четыре процедуры: определение тесситурной нагрузки; фиксацию фонетически затруднённых мест русского текста; оценку драматургической автономности фрагмента; проверку возможности работы с концертмейстером без редукции смыслового ритма. Чжу Т. [Чжу Т., 2021] описывает китайскую методику обучения вокалу через систему приёмов и педагогических условий; эта логика была сохранена, но перенесена на русский оперный материал. Небольшой компромисс неизбежен. Не все партии меццо-сопрано в русской опере одинаково пригодны для учебного извлечения из сценического контекста.

Для оценки речевого компонента использовалась разметка по трём параметрам: плотность согласных в ударной позиции, частота редуцированных гласных, устойчивость смыслового ударения при вокализации. Вокально-речевая подготовка, по Е.П. Малашенко [Малашенко, 2023], не сводится к произношению текста, поскольку речевая структура входит в сам механизм академического звукообразования. Персональная образовательная среда, описанная Д.И. Гимадиевым [Гимадиев, 2023] применительно к вокальному обучению, учитывалась как организационный принцип: студенту предлагались разные маршруты освоения одного и того же фрагмента – через текст, через интонационную формулу, через сценическую задачу. Расчёт итогового индекса педагогической пригодности выполнялся по шкале от 0 до 10, где 10 означает максимальную учебную доступность при сохранении художественной значимости.

Результаты и обсуждение

Первый результат связан с отказом от прямого переноса концертной иерархии в учебную. То, что эффектно звучит на экзамене или в открытом концерте, не всегда является методически своевременным. Ли А. [Ли А., 2025] специально обсуждает педагогические стратегии обучения русской опере в Китае, и этот акцент позволяет рассматривать репертуар не как перечень „обязательных“ арий, а как последовательность профессиональных задач. Для меццо-сопрано такой поворот принципиален: голосовой тип находится между лирической подвижностью и драматической плотностью, поэтому ранняя ориентация только на насыщенный тембр способна деформировать учебную траекторию.

На пропедевтическом уровне наиболее продуктивными оказались фрагменты, в которых русское слово сохраняет песенную ясность, а драматургическая ситуация не требует крупной психологической экспозиции. Ольга у Чайковского даёт студентке возможность освоить светлую речевую артикуляцию без чрезмерного затемнения тембра; Лель у Римского-Корсакова вводит народно-песенную пластичность, но не перегружает аппарат протяжённой драматической линией. Это не означает простоты. Китайская студентка обычно быстрее схватывает мелодический контур, чем внутреннее членение русской фразы, и именно здесь возникает необходимость в дробной работе с согласными „л“, „р“, „т“, „д“ в вокализованной позиции.

Адаптационно-исполнительский уровень формируется вокруг Полины, Ратмира и частично Кончаковны. В этих фрагментах студент уже обязан удерживать более широкую фразу, но ещё может не входить в тяжёлую драматическую конфликтность. Хэ Ч. и Н.Г. Тагильцева [Хэ Ч.,

Тагильцева, 2024] рассматривают формирование вокальных и сценических навыков у китайских студентов в обучении оперному пению; их вывод о неразрывности вокального и сценического действия особенно важен для партий с внутренним монологом. Поза, дыхательный жест и поворот головы здесь перестают быть внешними деталями. Они начинают корректировать звук.

Синтетический уровень связан с Любашей, Мариной Мнишек и Княгиней. Эти партии нецелесообразно давать студентке только потому, что её тембр кажется „тёмным“. Тембр обманчив. В партии Любаши фраза требует не столько низкого окрашивания, сколько драматической причинности каждого интонационного сдвига; у Марины Мнишек трудность дополнительно возникает из-за властной речевой манеры, где русская фонетика соединяется с почти инструментальной линией вокальной самопрезентации. У Кончаковны опасность иная: кантилена провоцирует чрезмерное растягивание гласных, после чего текст теряет смысловую опору.

Для проверки этой логики была составлена матрица соответствия репертуарной единицы учебному уровню, ведущей вокально-технической задаче и речевому ограничению. Модель не претендует на универсальный перечень, поскольку конкретная студентка может иметь более зрелый средний регистр или, напротив, устойчивую проблему с русской редукцией; тем не менее сопоставление выявило одну повторяющуюся закономерность: фрагмент следует вводить тогда, когда его речевая плотность не превышает уже сформированного дыхательного контроля. Иначе педагогическое время уходит на внешнюю имитацию стиля (табл. 1).

Таблица 1 – Матрица включения русских оперных фрагментов для меццо-сопрано в учебные модули

Оперный материал	Учебный уровень	Вокально-речевой фокус	Методическое ограничение
П.И. Чайковский, Ольга, „Евгений Онегин“	Пропедевтика	Лёгкая атака, гибкость среднего регистра; смысловое ударение в короткой фразе	Риск чрезмерно открытой гласной „а“
Н.А. Римский-Корсаков, Лель, „Снегурочка“	Пропедевтика	Песенная кантилена, ровность legato; мягкие согласные и подвижные окончания	Сглаживание фольклорного речевого жеста
П.И. Чайковский, Полина, „Пиковая дама“	Адаптация	Длинное дыхание, затемнение без форсирования; редукция без потери смысловой линии	Смена настроения внутри медленной фразы
М.И. Глинка, Ратмир, „Руслан и Людмила“	Адаптация	Смешанный регистр, пластичность фиоригур; чёткая артикуляция при мелизматике	Неустойчивость темпа при усложнении текста
А.П. Бородин, Кончаковна, „Князь Игорь“	Адаптация / синтез	Широкая кантилена, устойчивый нижний центр; связь гласной протяжённости и слова	Опасность статического звуковедения
Н.А. Римский-Корсаков, Любаша, „Царская невеста“	Синтез	Драматическое legato, тембровая собранность; плотные согласные в эмоциональном речитативе	Преждевременное утяжеление голоса
М.П. Мусоргский, Марина Мнишек, „Борис Годунов“	Синтез	Властная декламация, крупная фраза; смысловая пауза и речевая воля	Сценическая манерность вместо действия
А.С. Даргомыжский, Княгиня, „Русалка“	Синтез	Драматическая речевая линия, собранный звук; протяжённый текстовый монолог	Утрата дикционной ясности в низком регистре

Источник: составлено автором.

Полученная матрица показывает не столько „лёгкость“ или „сложность“ произведения, сколько тип педагогического сопротивления. Например, Ольга не требует большого драматического ресурса, однако в ней быстро обнаруживается несоответствие между русским ударением и китайской привычкой к более ровному слоговому продвижению. Лель, напротив, кажется речево мягким, но его песенная природа требует от студента внутренней слуховой опоры, иначе народно-песенная интонация превращается в нейтральный вокализ.

Отдельного внимания заслуживает материал Чайковского. Лян Ю. [Лян Ю., 2024] предлагает модель освоения вокальной музыки композитора китайскими студентами-вокалистами, и это позволяет уточнить: в учебной практике Чайковский удобен не потому, что он „понятен“, а потому, что у него особенно отчётливо взаимодействуют фраза, гармоническое ожидание и психологический подтекст. Для меццо-сопрано это взаимодействие проявляется в партиях Ольги и Полины, но педагогическая функция у них различна. Ольга дисциплинирует речевую лёгкость. Полина проверяет внутреннее дыхание.

Сценический компонент также не может вводиться после вокального, как некое внешнее добавление. Гуань Юэ, Цинь Чао и Цзя Цифэнь [Гуань Юэ, Цинь Чао, Цзя Цифэнь, 2021] анализируют средства театральной педагогики применительно к начинающим китайским вокалистам, приобретаемым к европейскому оперному искусству; для русского репертуара эта установка приобретает дополнительную остроту. Студенту недостаточно знать перевод текста. Ему необходимо понять, в какой точке музыкальной фразы персонаж перестаёт описывать чувство и начинает действовать.

Второй результат исследования связан с расчётом индекса педагогической пригодности. Он не является психологическим тестом и не претендует на объективизацию художественного качества. Индекс фиксирует только учебную соразмерность: чем выше показатель, тем легче встроить фрагмент в семестровый модуль без разрушения вокальной техники и без упрощения русского текста. В расчёт включались четыре компонента: диапазонная безопасность, речевая прозрачность, сценическая автономность и возможность работы с концертмейстером в темпе, близком к исходному. Интегрированная работа вокалиста с фортепианной партией, описанная А.П. Мансуровой, В.С. Кориной и Ма Цзюнем [Мансурова, Корина, Ма Цзюнь, 2023], здесь важна потому, что русский оперный фрагмент часто начинает „распадаться“ именно на стыке голоса и аккомпанемента. Пауза становится пустой.

Оценка выполнялась по десятибалльной шкале, где 8,0–10,0 соответствуют раннему включению, 6,0–7,9 – включению после предварительного фонетического и сценического модуля, 4,0–5,9 – работе только на старшем этапе. Показатели не округлялись до целых значений, поскольку небольшая разница между, например, Полиной и Ратмиром отражает не арифметическую точность, а педагогическую чувствительность материала. Для учебного планирования эта дробность удобна: она позволяет развести соседние фрагменты по разным неделям семестра и не перегружать один контрольный период (табл. 2).

Таблица 2 – Индекс педагогической пригодности фрагментов русского оперного репертуара для китайского меццо-сопрано

Фрагмент / партия	Диапазонная безопасность	Речевая прозрачность	Сценическая автономность	Индекс педагогической пригодности
Ольга, „Евгений Онегин“	8,7	8,3	7,6	8,22
Лель, „Снегурочка“	8,1	7,9	7,4	7,94
Полина, „Пиковая дама“	7,4	6,8	7,1	7,05

Фрагмент / партия	Диапазонная безопасность	Речевая прозрачность	Сценическая автономность	Индекс педагогической пригодности
Ратмир, „Руслан и Людмила“	6,9	6,4	6,8	6,67
Кончаковна, „Князь Игорь“	6,2	5,9	6,5	6,13
Любаша, „Царская невеста“	5,8	5,4	6,1	5,69
Марина Мнишек, „Борис Годунов“	5,6	5,2	6,3	5,61
Княгиня, „Русалка“	5,1	5,0	5,8	5,26

Источник: расчёт автора по четырёхкомпонентной шкале педагогической пригодности.

Распределение индекса даёт, на первый взгляд, ожидаемую картину: ранний модуль тяготеет к Чайковскому и Римскому-Корсакову, старший – к драматически насыщенным фрагментам. Однако важнее другое. Кончаковна получила не самый низкий показатель именно потому, что её вокальная линия, при всей широте дыхания, относительно стабильна в сценической задаче; Любаша же оказывается методически труднее из-за плотной связи интонации и психологического перелома. Разница невелика, но педагогически она ощутима.

Китайская аудитория, как правило, быстрее принимает русскую мелодику, чем русскую речевую причинность. Поэтому в начальном модуле целесообразно вводить не „самую красивую“ арию, а такую, где студент может услышать, зачем слово меняет звук. В этом смысле Ольга и Лель выполняют функцию не облегчённого репертуара, а структурной настройки. Они формируют привычку к русскому акценту, к мягкому окончанию, к фразе, в которой вокальная линия не отменяет синтаксис.

На старшем этапе задача меняется. Педагог уже не должен чрезмерно опекать студента переводом каждой реплики; напротив, требуется сценическая самостоятельность. Марина Мнишек и Любаша продуктивны тогда, когда студентка способна удержать образ не через внешнюю позу, а через интонационное намерение. Здесь особенно заметен дефицит учебных материалов, рассчитанных именно на китайское меццо-сопрано: большинство доступных сборников предлагает арию как нотный текст, но почти не раскрывает последовательность речевой, дыхательной и сценической подготовки.

Третий результат связан с организацией семестрового маршрута. В типовом курсе профессиональной вокальной подготовки русский оперный модуль может занимать не отдельную „национальную“ нишу, а пересекать занятия по вокалу, сценической речи, истории музыки и камерному ансамблю. На 1–4-й неделях оправдана работа с речевой декламацией и небольшими песенными фрагментами; на 5–9-й неделях – переход к Чайковскому и Римскому-Корсакову; на 10–14-й неделях – включение одного драматически более плотного эпизода, если голосовой аппарат студента готов к такой нагрузке. Не раньше.

Практическая апробация модели в учебном проектировании обнаруживает несколько ограничений. Во-первых, не каждый педагог китайского вуза располагает устойчивой русскоязычной фонетической компетенцией, поэтому транскрипция должна быть не факультативным приложением, а частью рабочей партитуры. Во-вторых, студентам трудно различать художественную темноту тембра и физиологическое зажатие звука. В-третьих, русская опера требует от концертмейстера иной плотности взаимодействия с певцом, чем привычный экзаменационный романс; особенно это заметно в речитативных и полуречитативных участках.

Предлагаемая модель не отменяет индивидуального слуха педагога. Она лишь дисциплинирует момент выбора. Если студентка имеет лёгкий меццо-сопрановый центр, но ещё не владеет русской редукцией, преждевременное включение Любаши создаёт иллюзию профессионального усложнения; фактически же закрепляется напряжённая дикционная манера. Если же у студентки устойчиво сформирован средний регистр и есть опыт сценического этюда, Кончаковна может быть введена раньше, чем это предполагает формальная возрастная иерархия партий. Матрица должна работать как навигационный инструмент, а не как запретительный список.

Отдельный методический ход состоит в разнесении работы над русским текстом и над русской интонацией. На первой стадии студент произносит текст в ритме фразы без пения; на второй – поёт только гласный каркас; на третьей – возвращает согласные в слабые доли; на четвёртой – соединяет фразу с минимальным сценическим действием. Такая последовательность особенно результативна для фрагментов Чайковского, где психологическое движение часто скрыто в гармоническом ожидании. Для Мусоргского она необходима иначе: без речевой воли музыкальная линия сразу теряет внутреннюю направленность.

В системе китайского музыкального вуза русский оперный репертуар для меццо-сопрано поэтому целесообразно представлять не как специальный раздел „зарубежной классики“, а как междисциплинарный материал. Он соединяет постановку голоса, фонетику, музыкально-историческое понимание и сценическую культуру. При таком подходе репертуар перестаёт быть случайным набором эффектных номеров. Возникает учебная последовательность, в которой каждая новая партия проверяет уже сформированное качество: дыхание, слово, слух, действие.

Заключение

Проведённое исследование позволяет заключить, что русский оперный репертуар для меццо-сопрано в подготовке студентов музыкальных вузов Китая нуждается не в расширении перечня произведений как такового, а в методическом упорядочении. Репертуарная проблема здесь оказывается глубже библиографической: студент может получить доступ к клавиру, записи и переводу, но не получить ясного ответа, почему именно этот фрагмент должен быть освоен на данном этапе обучения. Поэтому ключевым результатом становится трёхуровневая модель включения – пропедевтический, адаптационно-исполнительский и синтетический уровни.

Для раннего этапа наиболее продуктивны фрагменты, в которых умеренная тесситура соединяется с высокой речевой наглядностью. Ольга и Лель в этом отношении выполняют функцию первичного профессионального калибратора: они не подменяют русскую оперу облегчённым материалом, а задают базовую связь голоса и слова. На следующем уровне целесообразно вводить Полину, Ратмира и отдельные фрагменты Кончаковны, поскольку они расширяют дыхательную и сценическую задачу без немедленного перехода к драматическому перегрузу. Синтетический уровень связан с Любашей, Мариной Мнишек и Княгиней; эти партии требуют уже не только голосовой зрелости, но и способности удерживать речевую волю персонажа.

Практическая ценность предложенной модели состоит в возможности проектировать семестровый маршрут русской оперы внутри китайского вокального класса. Модель учитывает диапазонную безопасность, речевую прозрачность, сценическую автономность и работу с

концертмейстером; следовательно, она может быть использована при составлении индивидуальных учебных планов для студенток меццо-сопрано. Наиболее уязвимой зоной остаётся русскоязычная фонетика: без системной разметки текста даже хорошо подобранная ария превращается в внешне выразительный, но методически неполный номер.

Дальнейшее исследование желательно направить на экспериментальную проверку модели в нескольких китайских музыкальных вузах с различным уровнем русскоязычной подготовки студентов. Существенным представляется и расширение корпуса: помимо рассмотренных фрагментов, необходимо оценить педагогическую пригодность менее часто используемых партий русской оперы, особенно тех, которые позволяют работать с камерной драматургией, внутренним монологом и речитативной пластикой. Пока же предложенная схема может служить рабочей основой для осторожного, но более последовательного включения русского оперного материала в профессиональную подготовку китайского меццо-сопрано.

Библиография

1. Гимадиев Д.И. Организация персональной образовательной среды обучающимся эстраднему вокалу // Музыкальное искусство и образование. 2023. Т. 11. № 2. С. 161-175. DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-2-161-175.
2. Гуань Юэ, Цинь Чао, Цзя Цзифэнь. Средства театральной педагогики в приобщении начинающих китайских вокалистов к европейскому оперному искусству // Педагогическое образование в России. 2021. № 4. С. 84-91. DOI: 10.26170/2079-8717_2021_04_10.
3. Данг Чжаохуэй. Сравнительный анализ процесса обучения вокалу в России и Китае // Образование. Наука. Научные кадры. 2023. № 3. С. 240-245. DOI: 10.56539/20733305_2023_3_240.
4. Ли А. Педагогические стратегии обучения русской опере в Китае: анализ и практика // Управление образованием: теория и практика. 2025. Т. 15. № 5-2. С. 243-250. DOI: 10.25726/e6639-5183-6907-a.
5. Ли Чжэю, Торопов П.Б. Особенности музыкального вокального образования в России и Китае как основа для интеграции и повышения качества // Современный ученый. 2024. № 4. С. 346-351. DOI: 10.58224/2541-8459-2024-4-346-351.
6. Лю Инчэнь. Влияние культурно-образовательных каналов на развитие китайского вокального искусства в XX в. // Вестник музыкальной науки. 2022. Т. 10. № 4. С. 204-214. DOI: 10.24412/2308-1031-2022-4-204-214.
7. Лян Ю. Разработка модели освоения вокальной музыки П.И. Чайковского для китайских студентов-вокалистов // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2024. № 2. С. 195-203.
8. Ма Хайсинь. Современные сравнительно-педагогические исследования о подготовке вокалистов в Китае и России // Научно-педагогическое обозрение. 2024. № 3 (55). С. 154-164. DOI: 10.23951/2307-6127-2024-3-154-164.
9. Малашенко Е.П. Вокально-речевая подготовка певца в процессе обучения академическому вокалу // Музыкальное искусство и образование. 2023. Т. 11. № 2. С. 66-80. DOI: 10.31862/2309-1428-2023-11-2-66-80.
10. Мансурова А.П., Корина В.С., Ма Цзюнь. Организация интегрированного обучения вокалу и фортепиано: анализ российского научно-педагогического опыта // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 5 (102). С. 110-113. DOI: 10.24412/1991-5497-2023-5102-110-113.
11. Нью Лэй. Общее и индивидуальное в вокальных школах Китая // Художественное образование и наука. 2025. № 1 (42). С. 29-35. DOI: 10.36871/hon.202501029.
12. Сун Г. Влияние российского музыкально-педагогического образования в Китае // Международный научно-исследовательский журнал. 2022. № 1 (115). С. 121-124. DOI: 10.23670/IRJ.2022.115.1.094.
13. Сюй Чжэн. Аспекты развития современного высшего вокального образования в Китае // Общество. Среда. Развитие. 2022. № 4 (65). С. 27-30. DOI: 10.53115/19975996_2022_04_027-030.
14. Хэ Ч., Тагильцева Н.Г. Особенности формирования вокальных и сценических навыков у студентов китайских вузов в процессе обучения оперному пению // Управление культурой. 2024. № 2 (10). С. 10-16.
15. Чжу Т. Методы обучения как основа общей китайской методики обучения вокалу // Бизнес. Образование. Право. 2021. № 2 (55). С. 430-434. DOI: 10.25683/VOLBI.2021.55.252.

Russian Opera Repertoire for Mezzo-Soprano in the System of Professional Vocal Training of Students at Chinese Music Universities

Wang Chen

Postgraduate Student,
Saint Petersburg State Institute of Culture,
191186, 2, Dvortsovaya embankment, Saint Petersburg, Russian Federation;
e-mail: WCC_5197@163.com

Abstract

Professional vocal training at Chinese music universities is increasingly turning to Russian operatic material, but its inclusion in the educational process remains uneven: the pedagogical value of the repertoire is recognized, while the selection criteria for mezzo-soprano parts, the order of their gradual complexity, and the methods for overcoming linguistic and articulatory difficulties have been described insufficiently systematically. The purpose of the study is to develop a methodologically sound model for mastering Russian operatic fragments for mezzo-soprano by Chinese vocal students. The material consisted of eight repertoire units from operas by M.I. Glinka, P.I. Tchaikovsky, A.P. Borodin, M.P. Mussorgsky, and N.A. Rimsky-Korsakov; comparative pedagogical analysis, vocal-phonetic text marking, expert assessment of range load, and matrix correlation of the fragment with the stage of training were applied. The obtained results allow the identification of three levels of educational integration: propaedeutic, adaptive-performance, and synthetic. The most stable for the initial operatic module turned out to be the fragments of Olga and Lel, since they combine moderate tessitura with high articulatory clarity; the parts of Lyubasha, Konchakovna, and Marina Mnishek require later introduction due to dense speech texture, dramatic intonation, and increased stage responsibility. The practical significance of the model lies in the fact that Russian operatic material ceases to be used as an isolated concert "showcase" and acquires the function of a sequential professional training tool for voice, diction, auditory control, and stage action.

For citation

Wang Chen (2026) Russkiy opernyy repertuar dlya metstso-soprano v sisteme professional'noy vokal'noy podgotovki studentov muzykal'nykh vuzov Kitaya [Russian Opera Repertoire for Mezzo-Soprano in the System of Professional Vocal Training of Students at Chinese Music Universities]. *Pedagogicheskii zhurnal* [Pedagogical Journal], 16 (4A), pp. 82-91. DOI: 10.34670/AR.2026.81.63.008

Keywords

Professional vocal training, mezzo-soprano, Russian opera repertoire, Chinese music universities, academic singing, vocal phonetics, stage action.

References

1. Dang Zhaohui. (2023). Sravnitelnyy analiz protsessa obucheniya vokalu v Rossii i Kitae [Comparative analysis of the process of vocal training in Russia and China]. *Education. Science. Scientific Personnel*, (3), 240-245. https://doi.org/10.56539/20733305_2023_3_240

2. Gimadiev, D. I. (2023). Organizatsiya personalnoy obrazovatelnoy sredy obuchayushchimsya estradnomu vokalu [Organization of a personal educational environment for pop vocal students]. *Musical Art and Education*, 11(2), 161-175. <https://doi.org/10.31862/2309-1428-2023-11-2-161-175>
3. Guan Yue, Qin Chao, & Jia Jifen. (2021). Sredstva teatralnoy pedagogiki v priobshchenii nachinayushchikh kitayskikh vokalistov k evropeyskomu opernomu iskusstvu [Means of theatre pedagogy in introducing beginning Chinese vocalists to European opera art]. *Pedagogical Education in Russia*, (4), 84-91. https://doi.org/10.26170/2079-8717_2021_04_10
4. He Ch., & Tagiltseva, N. G. (2024). Osobennosti formirovaniya vokalnykh i stsenicheskikh navykov u studentov kitayskikh vuzov v protsesse obucheniya opernomu peniyu [Features of forming vocal and stage skills in students of Chinese universities in the process of learning opera singing]. *Culture Management*, (2), 10-16.
5. Li A. (2025). Pedagogicheskie strategii obucheniya russkoy opere v Kitae: analiz i praktika [Pedagogical strategies for teaching Russian opera in China: analysis and practice]. *Education Management: Theory and Practice*, 15(5-2), 243-250. <https://doi.org/10.25726/e6639-5183-6907-a>
6. Li Zheyu, & Toropov, P. B. (2024). Osobennosti muzykalnogo vokalnogo obrazovaniya v Rossii i Kitae kak osnova dlya integratsii i povysheniya kachestva [Features of musical vocal education in Russia and China as a basis for integration and quality improvement]. *Modern Scientist*, (4), 346-351. <https://doi.org/10.58224/2541-8459-2024-4-346-351>
7. Liang Yu. (2024). Razrabotka modeli osvoeniya vokalnoy muzyki P.I. Chaykovskogo dlya kitayskikh studentov-vokalistov [Development of a model for mastering P.I. Tchaikovsky's vocal music for Chinese vocal students]. *Bulletin of the Kazan State University of Culture and Arts*, (2), 195-203.
8. Liu Yinchen. (2022). Vliyanie kulturno-obrazovatelnykh kanalov na razvitie kitayskogo vokalnogo iskusstva v XX v. [The influence of cultural and educational channels on the development of Chinese vocal art in the twentieth century]. *Journal of Musical Science*, 10(4), 204-214. <https://doi.org/10.24412/2308-1031-2022-4-204-214>
9. Ma Haixin. (2024). Sovremennye sravnitelno-pedagogicheskie issledovaniya o podgotovke vokalistov v Kitae i Rossii [Modern comparative pedagogical studies on the training of vocalists in China and Russia]. *Pedagogical Review*, (3), 154-164. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-154-164>
10. Malashenko, E. P. (2023). Vokalno-rechevaya podgotovka pevtsa v protsesse obucheniya akademicheskomu vokalu [Vocal-speech training of a singer in the process of academic vocal education]. *Musical Art and Education*, 11(2), 66-80. <https://doi.org/10.31862/2309-1428-2023-11-2-66-80>
11. Mansurova, A. P., Korina, V. S., & Ma Jun. (2023). Organizatsiya integrirovannogo obucheniya vokalu i fortepiano: analiz rossiyskogo nauchno-pedagogicheskogo opyta [Organization of integrated vocal and piano training: analysis of Russian scientific and pedagogical experience]. *The World of Science, Culture and Education*, (5), 110-113. <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2023-5102-110-113>
12. Niu Lei. (2025). Obshee i individualnoe v vokalnykh shkolakh Kitaya [The general and the individual in Chinese vocal schools]. *Art Education and Science*, (1), 29-35. <https://doi.org/10.36871/hon.202501029>
13. Sun G. (2022). Vliyanie rossiyskogo muzykalno-pedagogicheskogo obrazovaniya v Kitae [The influence of Russian music-pedagogical education in China]. *International Research Journal*, (1), 121-124. <https://doi.org/10.23670/IRJ.2022.115.1.094>
14. Xu Zheng. (2022). Aspekty razvitiya sovremennogo vysshego vokalnogo obrazovaniya v Kitae [Aspects of the development of modern higher vocal education in China]. *Society. Environment. Development*, (4), 27-30. https://doi.org/10.53115/19975996_2022_04_027-030
15. Zhu T. (2021). Metody obucheniya kak osnova obshchey kitayskoy metodiki obucheniya vokalu [Teaching methods as a basis of the general Chinese methodology of vocal education]. *Business. Education. Law*, (2), 430-434. <https://doi.org/10.25683/VOLBI.2021.55.252>