

ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ
ИСКУССТВ И КУЛЬТУРЫ

На правах рукописи

Юй Пин

**ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ВОКАЛИСТА В
ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СОЛЬНОМУ ПЕНИЮ
(На примере освоения распевок при обучении академическому пению
китайских вокалистов)**

5.8.2 – Теория и методика обучения и воспитания
(Музыка, уровни общего и профессионального образования)

Диссертация

на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

доктор искусствоведения, профессор

Сраджев Виктор Пулатович

Белгород – 2023

Оглавление

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические проблемы организации самостоятельной работы вокалиста.....	14
1.1. Условия готовности к самостоятельной работе вокалиста в процессе обучения сольному пению.....	14
1.2. Воспитание самостоятельности в классе сольного пения как теоретическая проблема обучения вокалиста.....	36
1.3. Теоретические основы создания методики обучения самостоятельной работе вокалистов в классе сольного пения.....	60
Глава 2. Экспериментальное исследование по выявлению эффективности формирования умений самостоятельной работы вокалиста.....	75
2.1. Теоретико-методические вопросы самостоятельной подготовки вокального аппарата к пению.....	75
2.2. Содержательные аспекты методики подготовки вокального аппарата к работе.....	94
2.3. Проведение эксперимента по организации самостоятельной работы вокалиста.....	116
2.4. Анализ полученных результатов и выводы по итогам эксперимента....	130
Заключение.....	147
Список литературы.....	153

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность и постановка проблемы исследования. Вокальное искусство всегда пользовалось завидной популярностью в обществе. Свидетельство тому неиссякаемый поток желающих учиться пению и огромное количество вокальных педагогов, призванных помогать в этом благородном деле. За годы воспитания певцов были созданы многочисленные методы, школы, пособия. Отражая опыт выдающихся вокальных педагогов, они реально помогали обучающимся в их нелегком труде. Вокальное искусство, как и вокальная педагогика, гармонично вписалось в мировую музыкальную культуру.

Между тем, мир вокруг нас стремительно развивается. Меняются вкусы, предпочтения людей. Открываются невиданные ранее возможности для удовлетворения различных потребностей, в том числе и творческих, возрастает нагрузка на человека. В этой связи резко повышаются требования, предъявляемые к обучению. Теперь нужно научиться большему, за меньшее время. В различных сферах образования решение этого вопроса наиболее активно связывается с цифровыми технологиями, что вполне обосновано. Но в такой традиционной сфере деятельности, как воспитание музыкантов, их влияние пока весьма ограничено.

Это не снимает потребности в повышении эффективности обучения творческим специальностям. Для ее удовлетворения сегодня имеется мощный потенциал, активизация которого способна помочь в решении многих задач музыкальной педагогики. Он связан с *научным осмыслением проблем музыкального образования*, которое должно существенно обогатить эмпирическую музыкальную педагогику.

В сферу научного изучения попадают различные аспекты учебной деятельности. В данном исследовании акцент сделан на повышение эффективности самостоятельной работы музыкантов. Она составляет значительную часть общего процесса обучения, интенсификация которой положительно скажется на формировании будущих музыкальных педагогов и исполнителей. Это

подчеркивает важность самоподготовки музыкантов, что и определяет **актуальность** исследования.

Воспитание музыкантов всегда сопровождалось поиском наиболее эффективных методов работы как педагога, так и обучающихся, совершенствованию учебного процесса. Однако внимание, уделяемое его сторонам, было различным. Можно сказать, что вопросы организации самостоятельной работы в музыкальной педагогике оказались менее разработанными, чем многие другие. Но еще сложнее ситуация складывалась в вокальной педагогике. В ней отношение к самостоятельной работе певца приобретало особый оттенок. Если в подготовке инструменталистов необходимость самостоятельных занятий ни у кого не вызывала сомнения, то вокальные педагоги-практики подходили к этой проблеме чрезвычайно осторожно и, даже негативно. Это, бесспорно отразилось на научной разработанности методов формирования самостоятельности певца. В результате в современной вокальной педагогике наметились **противоречия**, устранение которых может позитивно сказаться на воспитании вокалиста. Это противоречия:

- Между необходимостью использования самостоятельной работы в процессе обучения вокалиста и ее игнорирование в реальной учебной практике.
- Между декларацией важности самостоятельной работы вокалиста и отсутствием самостоятельных занятий.
- Между эмпирически найденными приемами самостоятельной работы и ограниченным теоретическим обоснованием их применения.
- Между потребностью в методиках обучения самостоятельной работе и их отсутствием в вокальной педагогике.

Выявленные противоречия составляют **проблему** исследования: определить методологические и теоретические принципы и положения, способствующие созданию *методик* организации самостоятельной работы вокалиста.

Степень разработанности проблемы. Теоретическое осмысление этой проблемы в вокально-педагогической литературе рассматривается крайне редко.

Чаще всего, воспитание самостоятельности в теории и методике обучения вокалистов упоминается попутно с другими педагогическими аспектами и не выделяются в специальную тему. (Д.Л.Аспелунд, Н.Бахуташвили, Н. Ваккаи, А.Е.Варламов, К.З.Витвицкий, Н.Б.Гонтаренко, П.Е.Голубев, Н. Б.Гонтаренко, А.Гречанинов, Л.Б. Дмитриев, Ж.Дюпре, А.Зданович, Г.Зейдлер, Д.Евтушенко, Е.Егоров, А.П.Иванов, В.Р.Коваленко, А.Кравченко, Лу Хуачжао, В.М.Луканин, В.Н.Орленин, П.Л.Тренина, Цзян Шанжун, А.С. Яковлева и др.)

Из всего массива научно-исследовательских и учебно-методических работ, связанных с обучением вокалистов, лишь несколько в теоретическом плане освещали проблемы самостоятельности (Л.М.Ковалева, Т.В.Коротнева, Е.С.Курдина, А.Г.Менабени, И.К.Назаренко, М.А.Павлова, Т.Н.Руднева, В.П.Сраджев, О.В.Сраджева, А.Г.Стахович). Чаще всего в этих работах рассматривались избранные аспекты организации и проведения самостоятельных занятий. Они системно не организованы и могли оказать конкретную помощь в решении отдельных операциональных задач в самостоятельной работе вокалиста. Вопросы, связанные с созданием методики воспитания самостоятельности, с системной организацией обучения вокалиста в этой области вокального обучения, не рассматривались.

В то же время, описание психических механизмов самостоятельности, самостоятельности обучения, педагогических условий организации этого процесса широко освещены в дидактике общей педагогики и в психологии (П.К. Анохин, А.Я.Арет, Ю.К.Бабанский, В.П.Беспалько, В.Я.Виленский, А.А.Вербицкий, П.Я.Гальперин, О.В.Завязкин, А.Запорожец, И.А.Зимняя, В.Зинченко, Ю.Б.Зотов, Л.С.Илюшин, А.Н.Леонтьев, И.Я.Лернер, П.И.Пидкасистый, А.С.Потапов, С.Л.Рубинштейн, В.А.Сластёнин, С.В.Чебровская и мн. др.). Эти труды служат методологической и теоретической основой для создания методик проведения самостоятельной работы в вокальной педагогике, способны помочь выходу за рамки эмпирического подхода в решении учебно-воспитательных задач.

Частично, проблема формирования самостоятельности освещена в работах по музыкальной педагогике и музыкальной психологии (Э.Б.Абдуллин,

И.Ю.Алиев, Л.А.Баренбойм, Л.Б.Дмитриев, В.Р.Коваленко, А.Кравченко, Б.Д.Кременштейн, В.М.Луканин, О.В.Михайличенко, И.К.Назаренко, В.И.Петрушин, Е.С.Полякова, В.Г.Ражников, Л.А.Рахимбаева, М.С.Старчеус, К.З.Тарасова, Б.М.Теплов, М.Э.Фейгин, Г.М.Цыпин, О.Ф.Шульпяков, А.П. Щапов и др.). Понятно, что вопросы обучения вокалистов в таких работах, как правило, не рассматривались. Зато освещались практические проблемы, связанные с самостоятельной работой музыкантов. Многие выводы и установки из сферы музыкальной педагогики могут быть с успехом использованы в решении научных вопросов вокальной педагогики.

Обобщая сказанное, отметим, что в научной литературе проблема создания специализированных методик обучения самостоятельной работе вокалистов не только не решена, но даже не поднималась. Отдельные рекомендации и выводы касались решения частных проблем самостоятельной работы вокалиста. Отсутствие системного подхода к изучению этого феномена, игнорирование потребности в воспитании самостоятельности привели к тому, что методик обучения самостоятельной работы вокалистов до сих пор нет. Более того, нет даже научных разработок, ориентирующих исследователей, методистов и педагогов в их создании.

Цель исследования - теоретически обосновать общие принципы создания методик самостоятельной работы вокалиста в классе сольного пения.

Объект исследования. Самостоятельная работа в профессиональном обучении вокалиста.

Предмет исследования. Организация самостоятельной работы вокалиста в классе сольного пения.

Гипотеза исследования. Самостоятельная работа вокалиста при обучении пению будет эффективна, если:

- будут изучены и учтены теоретико-методологические условия зарождения и развития проблемы самостоятельной работы вокалиста в процессе его профессиональной подготовки;

- в создании таких методик опираться на методологический и теоретический фундамент дидактики общей и музыкальной педагогики;
- создать систему мотиваторов, способствующих формированию мотива к самостоятельной работе;
- методика проведения самостоятельных занятий будет отражать содержательные характеристики конкретной деятельности, лежащей в основе работы вокалиста;
- рассматривать теоретико-методические вопросы организации самостоятельной работы вокалиста как важнейшую часть единого учебного процесса.

Задачи исследования. Цель, объект и гипотеза исследования обуславливают следующие задачи:

- выявить роль самостоятельной работы вокалиста в процессе профессионального обучения;
- рассмотреть теоретические основы организации самостоятельной работы вокалиста;
- выявить детерминанты, способствующие созданию методики обучения самостоятельной работе;
- определить теоретические положения, определяющие самостоятельность подготовки вокального аппарата к пению.
- создать на основе проведенного исследования методику организации самостоятельной работы по подготовке вокального аппарата к занятиям;
- подготовить и провести эксперимент по апробации методики обучения самостоятельности проведения занятий по подготовке вокального аппарата к пению.
- проверить эффективность предложенной методики освоения навыков самостоятельной работы в области подготовки вокального аппарата к пению.

Методологической основой данного исследования служат работы по психологии и общей педагогике П.К.Анохина, Ю.К.Бабанского, Е.П.Ильина, С.Рубинштейна, Б.М.Теплова, И.П.Подласого, В.В.Краевского; работы по теории музыкальной и вокальной педагогике Л.А.Баренбойма, Л.Б.Дмитриева, А.Г.Менабени, В.П.Морозова, В.П.Сраджева, Г.М.Цыпина.

Теоретическую основу исследования составляют:

- работы по общей педагогике: (А.С.Арсеньев, С.И.Архангельский, Ю.К.Бабанский, М.В.Буланова–Топоркова, С.И.Зиновьев, П.И.Пидкасистый, А.С.Потапов и др.);

- работы по теории и методике музыкального образования (Э.Б.Абдуллин, Ю.Б.Алиев, О.А.Апраксина, М.Б.Зацепина, Л.А.Рапацкая и другие);

- работы по теории музыкальной педагогике (Л.А.Баренбойм, А.В.Лагутин, О.В.Михайличенко, В.Г.Ражников, Е.С.Полякова, А.Щапов и др.);

- работы по теории и методике вокальной педагогике (М.С.Агин, Д.Л.Аспелунд, В.А.Багадуров, А.М.Вербов, М.Гарсиа, Н.Б.Гонтаренко, Л.Б.Дмитриев, А.П.Зданович, М.А.Дейша-Сионицкая, А.Кравченко, Фр. Ламперти, Дж. Лаури-Вольпи, В.П.Морозов, И.К.Назаренко, В.Н.Орленин, И.П.Прянишников, С.М. Т.Н.Руднева, В.П.Сраджев, Г.П.Стулова, Е.П.Чернозатонская, С.П. Юдин, Р. Юссон, Л.К. Ярославцева и другие).

Методы исследования. В работе применялись *теоретические методы* исследования: анализ, синтез, обобщение, анализ научной литературы по педагогике, психологии, теории музыкального и вокального искусства, вокально-педагогической и методической литературы. *Эмпирические методы*: наблюдение, проведение эксперимента, опрос студентов-вокалистов творческих вузов Белгорода и Крыма, проведенного в режиме «online» на базе платформы «Google Forms».

Опытно-экспериментальная база исследования.

В эксперименте принимали участие студенты второго курса музыкального колледжа «Небесный Голос», автономного района Внутренняя Монголия Китая и

студенты-магистранты 1 курса из Китая, обучающиеся в Белгородском государственном институте искусств и культуры.

Этапы исследования. Исследование проводилось на протяжении нескольких лет и затрагивает период с 2019 по 2022 годы. Оно включало три этапа. На первом этапе (2019-2020) осуществлялся анализ литературы по теме исследования, поиск методолого-теоретических оснований и принципов для разработки теоретико-методических положений создания методик обучения самостоятельной работы вокалиста. Разрабатывались основные положения организации и содержания эксперимента. Выявлялись и анализировались обстоятельства, связанные с проведением экспериментальной работы.

Второй этап (2020-2021) охватывал научный поиск условий, установок, принципов, которые определяют успешность обучения вокалистов самостоятельной работе. Разрабатывался план и методика проведения экспериментальной работы. Разрабатывались ее критерии.

На третьем этапе (2021-2022) была организована и проведена экспериментальная работа по обучению навыкам самостоятельного применения «распевок» в обучении вокалистов. Были проанализированы полученные результаты и сформулированы соответствующие выводы.

Научная новизна полученных результатов исследования заключается в том, что:

- определен методологический подход к воспитанию самостоятельности, на который должны ориентироваться музыканты в своей работе. В его основе то, что *самостоятельность является свойством личности, опирающимся на устойчивые мировоззренческие установки, и не может быть изменена или активизирована простым вербальным воздействием*. Эффективно влиять на этот процесс можно только включив субъект в соответствующие виды деятельности;
- сделан вывод о необходимости **специальной подготовки** вокалиста, обеспечивающей усвоение навыков и умений самостоятельной работы. Это положение меняет привычные отношения к методам вокального обучения, при

котором воспитание самостоятельности певца, как личностного качества, происходит на эмпирической основе;

- определен теоретический подход к решению проблем, связанных с проведением самостоятельной работы. Он предполагает развитие личностных качеств вокалиста, овладение методами и приемами самостоятельной работы, адекватную организацию учебного процесса;

- уточнены ориентиры в организации учебной деятельности, позволяющие формировать самостоятельность молодых вокалистов;

- определен алгоритм деятельности, на основе которого должны создаваться методики обучения самостоятельности вокалиста. Он включает в себя воспитание нужной мотивации, освоение соответствующих знаний, овладение необходимыми практическими навыками работы, развитие способности ставить и формулировать цели своих самостоятельных занятий, организацию навыков и умений в специализированные алгоритмы практической деятельности, умения анализировать полученный результат;

- установлено, что теоретическая неразработанность процесса распевания приводит к незнанию и игнорированию основ и принципов подготовки вокального аппарата к практической вокально-исполнительской деятельности;

- применение «распевок» в учебных занятиях носит, чаще всего, спонтанный и механический характер, что свидетельствует о недостаточном понимании этого процесса и, соответственно, отражается на умении студентов-вокалистов самостоятельно распеваться;

- использование в эксперименте специализированной методики формирования самостоятельности при игре «распевок» показало повышение компетенций в умении распеваться на 96% (суммарные показатели: 69 и 140 баллов).

Теоретическая значимость исследования.

- Сформулирована методологическая база для дальнейшего изучения теорией музыкальной педагогики вопросов создания методик проведения самостоятельной работы музыкантов;

- обозначены цели научных исследований в этой сфере музыкальной педагогики, связанные с необходимостью обучения вокалиста к самостоятельной работе;

- придание «распевкам» особого статуса в комплексе вокальных упражнений, что открывает путь теоретического осмысления этой важнейшей области технической работы вокалиста;

- представленная в исследовании дефиниция вокального слуха, служит основанием для дальнейшего теоретического осмысления этого феномена и методов его воспитания;

- выявлено принципиальное отличие «распевок», являющихся техническими упражнениями, от вокально-технических упражнений, совершенствующих техническое мастерство вокалиста;

- уточнены содержание и функции упражнений, составляющих «распевки», методика применения упражнений, обеспечивающих подготовку вокального аппарата к пению;

- обозначены условия и приемы воспитания самостоятельности в пении распевок;

- выявлен дефицит внимания к процессу распевания в практике вокальной педагогики, определено реальное отношение обучающихся вокалистов к распевкам, уровень самостоятельности в их применении;

- дана дефиниция «распевки», выступающей в качестве специализированного набора упражнений, определяемого с одной стороны, условиями предстоящей вокально-исполнительской или педагогической деятельности, и с другой, учитывающей психо-физиологические закономерности функционирования певческого аппарата, его состояния;

- дана дефиниция **вокального слуха**, который предстает как *афферентная система певца, способствующая функционированию вокально-исполнительского аппарата;*

- дана формулировка **вокального мышления** как совокупности психических механизмов, направленных на обеспечение успешности вокального обучения и

осуществления вокально-исполнительской и вокально-педагогической деятельности.

Практическая значимость. Внедрение выводов проведенного исследования в вокально-педагогическую практику поможет повысить эффективность обучения как в отдельных областях технической работы, так и в воспитании вокалиста в целом. Это проявляется:

- в формулировании правил подготовки вокального аппарата к певческой деятельности. Они составляют 5 пунктов и могут быть применены в реальной педагогической практике;

- в описании условий использования упражнений, подготавливающих вокальный аппарат к пению;

- теоретические разработки могут оказать существенную пользу в создании методик воспитания самостоятельности музыкантов и обучению самостоятельной работе;

- методика обучения пению распевок и самостоятельности в их использовании, должна вводиться в педагогический процесс с начального периода обучения вокалистов;

- положения и выводы диссертации целесообразно использовать при чтении курса «методика обучения сольному пению».

Положения, выносимые на защиту:

- воспитание самостоятельности в профессиональной работе вокалиста должно осуществляться как целенаправленная организованная деятельность с опорой на специальные методики;

- методики обучения самостоятельной работе вокалиста должны опираться на теоретические и методические положения, отражающие содержательные аспекты этого вида учебной деятельности;

- методики организации самостоятельной работы вокалиста должны учитывать теоретический фундамент, созданный теорией общей и музыкальной педагогики, опираться на сформированный алгоритм деятельности;

- освоение умения самостоятельно работать определяется детерминантами, выступающими в виде педагогических условий. Это: воспитание мотивов деятельности, специальные знания, формирование специализированных практических умений и навыков, умение ставить и формулировать цели самостоятельной работы, умение анализировать получающийся результат;

- методики обучения навыкам самостоятельной работы вокалиста должны строиться на основе объединения педагогических условий в единую функциональную систему, основанную на интеграции знаний, навыков и умений;

- важнейшим условием создания методики подготовки вокального аппарата к занятиям является выявление содержания, функций и методов применения упражнений, составляющих «распевки».

Апробация исследования. Работа обсуждалась на заседаниях кафедр педагогики и методики профессионального образования и музыкального образования БГИИК. Результаты исследования проходили апробацию на Международных и всероссийских научно-практических конференциях, нашли свое отражение в различных публикациях, в том числе и в рецензируемых журналах ВАК.

Достоверность исследования обеспечивается широким обсуждением его выводов на конференциях, научными публикациями, итогами проведенной экспериментальной работы.

Личный вклад автора определяется научной новизной, теоретической и практической значимостью выводов исследования, свидетельствующие о личном вкладе автора диссертации в науку.

Структура исследования. Диссертация состоит из введения, двух глав, семи параграфов, заключения, списка литературы.

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ВОКАЛИСТА

1.1. Условия готовности к самостоятельной работе вокалиста в процессе обучения сольному пению

Среди различных видов деятельности, связанных с воспитанием музыкантов, самостоятельная работа является важнейшим элементом. Ведь чаще всего, успехи в музыкальном искусстве определяются именно ею. Но эта область музыкальной педагогики представляется в теоретическом плане наименее разработанной. Анализ методической, научно-педагогической и научной литературы по проблемам воспитания самостоятельности вокалиста показал устойчивую тенденцию к решению этой проблемы в плоскости узконаправленной помощи в достижении очерченных педагогом локальных целей. Задания, предписанные обучающимся, чаще всего касались решения практических задач, имеющих вспомогательный характер. Сама же проблема воспитания самостоятельности певца оказалась в вокальной педагогике недооцененной.

Сказанное свидетельствует об ошибочности пути, ограничивающего самостоятельную работу молодых певцов. Конечно, трудности, возникающие при обучении певца, имеют объективный характер. Однако их преодоление видится в *проведении специальной подготовки ученика, обеспечивающей усвоение навыков и умений самостоятельно работать*. Конечно, обучить юного вокалиста к самостоятельности совсем не просто. Одного желания педагога и ученика здесь явно недостаточно. Чтобы обеспечить успех в этом деле необходимо решить целый ряд весьма специфических проблем, охватывающих целый комплекс явлений, связанных как со специальным развитием обучающегося, так и с разработкой методики, ускоряющей процесс формирования умений самостоятельно заниматься.

Но прежде, нужно выявить причины, препятствующие проведению самостоятельной работы, определить механизмы, обеспечивающие ее успешность,

уточнить их функциональные особенности, изучить условия, способствующие воспитанию самостоятельности вокалиста, в том числе и нужные формы организации учебного процесса.

Как показал анализ литературы по вопросам обучения вокалистов, отношение в проблеме самостоятельной работы молодых певцов менялось в практике вокальной педагогики в широком диапазоне. С одной стороны, высокие требования, предъявляемые к певцу, предполагали обязательную их самоподготовку, что особенно ярко проявлялось в вокальных школах 17-19 веков. С другой стороны, опасения в ошибочном формировании рациональных певческих навыков приводили к ограничению, а то и вовсе к запрету самостоятельных занятий вокалиста. «Многие педагоги-вокалисты избегают давать студенту домашние задания, аргументируя это, в частности тем, что даже маститые профессионалы время от времени вынуждены заниматься с преподавателями, у которых ранее обучались» [96, с.247], - отмечала А.Менабени.¹ Особенно это ярко проявлялось в педагогических установках, закрепившихся в сознании большинства педагогов-практиков в России во второй половине XX века. Негативное воздействие подобных установок отчетливо сказывалось на вокальной педагогике России того времени.

Вместе с тем, польза от самостоятельных занятий совершенно очевидна. Нужно понять, что обучение вокалиста это длительный, сложный процесс, предполагающий применение системного подхода в своей реализации. Он охватывает различные грани обучения, в своей совокупности обеспечивающие успешность вокально-исполнительской деятельности. Для ее осуществления необходимо не только развитие личностных качеств певца, но овладение им различными творческими и исполнительскими навыками и умениями. Самостоятельная работа, составляя важнейшую часть этого процесса, не может быть сведена к решению ограниченного круга локальных задач. В этой связи утверждение А.Г.Менабени: «Частичное перенесение длительных обязательных

¹ Исходя из этого факта, делался незамысловатый вывод, что обучение вокалу без требовательного и непрерывного педагогического контроля невозможно.

технических упражнений в самостоятельную работу студента убыстряет темп и повышает степень овладения вокальными навыками, освобождает время на уроке, дает возможность углубить вокальную подготовку» [96, с.252], нельзя воспринимать как обобщающее указание, ограничивающее сферу применения самостоятельной работы в учебном процессе вокальными упражнениями.

Справедливости ради, отметим, что польза самостоятельной работы, носит универсальный характер. Можно в самом общем плане определить три области обучения вокалиста, к которым применимы самостоятельные занятия. Это техническое развитие, разучивание и исполнение вокальных произведений и, наконец, музыкально-художественное развитие, формирование творческой личности певца.

В этой связи возникает вопрос: как такая важная для процесса обучения вокалиста составляющая, как самостоятельная работа, в большей части отрицается практикой вокального обучения? Причем это касается не единичных мнений, высказанных, быть может, в полемическом задоре, а составляет устойчивую методическую установку, широко бытующую в современных вокальных классах в России и в Китае.¹ И не случайно, именно она нашла свое критическое отражение в работах ведущих педагогов-методистов.

Учитывая высокие потенциальные возможности самостоятельных занятий, их отрицание не может быть плодом массового педагогического заблуждения, основанного на поверхностном взгляде на эту проблему. По всей вероятности, существуют объективные причины, создающие почву для неприятия самостоятельной работы. Попробуем их определить.

Одну из первых попыток объяснить это явление в теории вокальной педагогики предприняла А.Менабени. По ее мнению, существуют три основания, по которым в вокальных классах сложилась ситуация, ущемляющая применение

¹ В связи с резким увеличением числа студентов из Китая, обучающихся вокалу в российских вузах, эта тенденция естественным образом может быть перенесена и в практику вокальной педагогики Китая.

самостоятельной работы. Это « - недопонимание ее роли в вокально-учебном процессе, в воспитании личности певца;

- отсутствие в вокальной литературе достаточно полных данных о психолого-педагогическом значении этого вида учебной деятельности;

- отсутствие методической разработки» [96, с.249]. Соглашаясь в принципе с указанными причинами, нельзя признать их достаточными для объяснения сущностных мотивов, лежащих в основе ограничений самостоятельной работы. Как возникло это предубеждение?

С одной стороны, приведенные А.Менабени аргументы, вполне логично объясняют их истоки. Но нужно иметь в виду и другое. В методических разработках, сопровождающих реальный педагогический процесс в музыкальных учебных заведениях, требования приобщить обучающихся к самостоятельной работе звучат довольно настойчиво. Об этом свидетельствует даже беглое знакомство с бытующими учебными программами по курсу «сольное пение» и т.д. С другой стороны, описать значимость этого вида учебной деятельности и довести ее до сознания преподавателей в наше время, тоже не составит никакого труда. Достаточно посмотреть любую программу курса «методика обучения сольному пению» в музыкальных учебных заведениях, как обязательно встретимся с требованиями организовать самостоятельную работу молодых студентов. Так почему до сих пор в реальной учебной практике эти положения игнорируются?

Более пространно причины, мешающие этому процессу, приведены в монографии В.Сраджева, О.Сраджевой и Т.Коротневой [147]. Правда, в ней эти проблемы рассматриваются в ракурсе сложности воспитания у певцов такого качества личности как самостоятельность, а не внедрения в учебный процесс специальной формы обучения. В этом есть своя логика, диктующая последовательность действий: невольно возникнет вопрос, как же вводить в учебную практику самостоятельную работу, если обучающиеся не готовы к ней?

Сама проблема подготовки определяется авторами монографии четырьмя обстоятельствами:

1. Необходимостью обладания развитым музыкально-художественным мышлением, позволяющим осознавать и анализировать все то, что составит объект самостоятельной работы. Вполне закономерно, что вокалист даже на начальных этапах должен уметь разбираться хотя бы в главных вопросах, связанных с его обучением. При этом нужно учесть, что сам процесс формирования мышления не может дать результаты в одночасье. Его результативность определяется огромным количеством знаний, умений, а также личностными психофизиологическими характеристиками вокалиста, слитыми в единое целое. Поэтому сложность и неоднозначность формирования музыкально-художественного мышления действительно может служить объективной причиной, затрудняющей подготовку вокалиста к самостоятельной работе.

2. На трудности формирования музыкального мышления вокалиста, накладывается чрезвычайная сложность самого процесса его обучения. «В сжатые сроки он должен овладеть целой системой базовых знаний, умений и навыков, составляющих основу его профессии» [147, с.15]. Важно понять, что это относится не только к формированию его певческого мастерства. Ведь воспитание певца — это целый комплекс качеств, который рождается в результате воздействия различных учебных предметов, вносящих свой вклад в становление будущего артиста. Помимо вокала, он должен научиться играть на фортепиано, овладеть танцевальными и сценическими движениями, актерским мастерством, речью. И.Е.Герсамия в этой связи пишет: «Основное отличие творчества оперного актёра как исполнительского вида искусства от других видов художественного творчества состоит в том, что продукт творческой деятельности — художественный образ он создаёт сам, своим вокально-сценическим поведением, посредством гармоничного слияния пения с действием, что достигается перевоплощением исполнителя в творимый вокально-сценический образ» [43, с.8]. Вполне очевидно, что овладение таким комплексом требует не только значительных усилий, но времени, которое всегда ограничено.

3. Третью трудность, носящую объективный характер, авторы монографии видят в сложности «организации самостоятельных занятий вокалистов на

начальном этапе обучения» [147, с.15]. Объективные предпосылки для этого действительно имеются. В монографии приводятся несколько аргументов. Один из них связан с трудностью оценки получаемого при занятиях звукового результата. В отличие от инструменталиста, вокалист не слышит себя так, как звучит на самом деле. Это принципиально препятствует естественному ходу занятий, который предполагает четкое восприятие и анализ получаемого в результате упражнения звукового результата.

Другой указывает на отсутствие у молодого певца эталонного звучания, к которому он должен стремиться в своей работе. (Как же вокалист будет вносить нужные коррективы в певческий процесс, если не знает, как должен звучать голос?) Естественно, в такой ситуации только педагог может оказать действенную помощь в оценке результата и способствовать постановке адекватных целей. На практике, чаще всего, именно так и происходит. Объективно студент ощущает реальную пользу от занятий с педагогом, отмечает динамику своего развития. Но в этом есть и свои негативные стороны. Они связаны с тем, что «в такой ситуации у него быстро формируется убеждение, что заниматься нужно только с педагогом, а самостоятельные занятия принесут лишь один вред» [147, с.15]. Это и есть мощное подкрепление установки на отказ от самостоятельной работы.

4. Последней причиной, препятствующей развитию самостоятельности певца, по мнению авторов монографии, служит аморфность конечной цели обучения молодого вокалиста. Обучаясь в музыкальных колледжах и даже на начальных курсах музыкальных вузов, студенты имеют весьма абстрактные представления о реальных требованиях, которые будут к ним предъявляться при работе, скажем в оперном театре или в филармонии. Не имея четких конечных целей, молодые певцы не в состоянии наметить адекватные локальные цели и задачи, которые обеспечат достижение генеральной цели. Поэтому все надежды возлагаются на преподавателя. День за днем, выполняя указания, находясь под его неусыпным контролем трудно ожидать рождения инициативы и плодотворных самостоятельных занятий. Со временем такая ситуация становится не только привычной, но уже и «удобной». Такой настрой молодой певец может сохранить

на всю жизнь, тем более что условия его профессиональной работы в России это часто позволяют. Подобная установка питает в общественном сознании педагогов и их учеников представление о необязательности специального обучения самостоятельной работе вокалиста.

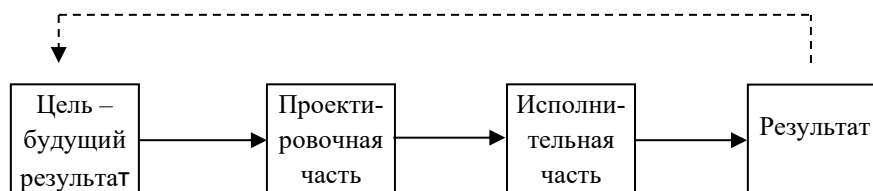
Соглашаясь с выводами авторов монографии, заметим, что они во главу угла ставили обстоятельства, затрудняющие воспитание самостоятельности вокалиста как свойства личности. Если же приблизить сказанное к задачам практической реализации этого вида учебной деятельности, то можно не только уточнить причины, отторжения вокалистов от самостоятельных занятий, но и обозначить ориентиры, способные помочь изменить сложившуюся ситуацию.

Прежде всего, подчеркнем объективные причины, которые реально мешают самостоятельным занятиям. Их условно можно разделить на *личностные свойства* вокалиста, определяющие готовность к самостоятельной работе, и *организационные*, определяющие процесс ее проведения. Проанализировав эту проблему с этих позиций, можно будет ответить на вопрос, волнующий уже не одно поколение вокалистов: когда, с какого момента обучения и в какой степени целесообразно приобщать вокалиста к самостоятельным занятиям.

Найти обоснованный ответ на этот вопрос, опираясь на практику вокального обучения, вряд ли возможно из-за огромного разнообразия высказываемых мнений, часто противоречащих друг другу. Гораздо более перспективным подходом может оказаться обращение к достижениям смежных наук и, прежде всего, к разработанной выдающимся физиологом, академиком П.К.Анохиным теории функциональных систем. Она служит ключом для решения самых разнообразных задач, различного уровня, относящихся не только к биологическим системам, но и к организации различных поведенческих актов. На ее основе можно понять и дать научную оценку любой деятельности человека, в том числе и процесса обучения или его отдельных сторон.

Согласно этой теории, организующим началом функциональной системы является *полезный результат*, который объединяет все ее части в единый функциональный ансамбль. «Результат – отмечал П.Анохин, - является

неотъемлемым и решающим компонентом системы, инструментом, создающим упорядоченное взаимодействие между другими ее компонентами» [10, с.29]. В упрощенном виде структуру подобной системы можно представить так [149, с.15]:



Чтобы понять как «работает» функциональная система нужно не только знать ее структуру, но и понимать по какому принципу ее компоненты взаимодействуют. В описании любых систем, как правило, отмечается характерное свойство: «взаимодействие компонентов». Это проявляется даже в самых простых, суммативных системах. К примеру, в куче камней каждый «взаимодействует» с соседним: он опирается на одни камни, и служит опорой для других. Но подобный подход мало поможет в понимании функциональной системы. В ней реализован иной принцип взаимодействия. Он четко обозначен П.К.Анохиным: «К системе с полезным результатом ее деятельности более пригоден не термин «взаимодействие», а термин «взаимосодействие» [10, с.27]. В этом случае, каждый компонент системы не просто «взаимодействует» с другими, а «работает» вместе с ними для получения полезного результата, внося в общий процесс свой вклад. Но тогда вполне логичен и другой вывод, вытекающий из принципа действия функциональной системы. Если один из компонентов не справляется со своей задачей, то это неизбежно скажется на получаемом результате, вплоть до невозможности его получения. Другими словами, серьезный сбой даже в одном из элементов способен помешать результативно функционировать всей системе. Отсюда вытекает задача: *добиться соответствующей готовности каждого компонента к выполнению своих функций в системе.*

Итак, чтобы деятельность педагогической системы была эффективной нужно

1. правильно поставить цель;
2. Знать как ее достичь;
3. Уметь это сделать;
- 4.

Получить желаемый результат; 5. Дать ему адекватную оценку, сравнив с запланированным; 6. При необходимости откорректировать цель, в зависимости от получаемого результата или наметить новую цель для последующих действий. Такова, в сущности, схема деятельности функциональной системы. В такой ситуации понятно, что эффективность функциональной системы будет видна при оценке получаемого результата. Но тут возникает вопрос: а по каким критериям должна определяться успешность «работы» ее звеньев?

В деятельности человека, в том числе и в учебной, достижение результата во многом детерминировано личностными психофизиологическими и иными качествами обучающегося. Их много, и они находятся в тесном взаимодействии друг с другом. Именно в силу таких свойств (в том числе различия их количественных и качественных характеристик) анализ последних составляет сложнейшую научную задачу. Она многократно усиливается, если рассматривать их изолированно друг от друга. Тем не менее, дифференциация личностных свойств, понимание закономерностей их взаимодействия – реально решаемая теоретическая проблема, успех в познании которой во многом будет зависеть от представлений их в виде некоей общности, системы. Вот тогда связи компонентов и критерии, определяющие успешность их работы, могут проявиться более рельефно. Это и служит основанием для поиска в вокальной педагогике такой общности.

И она в вокальной педагогике существует. Это специфический термин, который способен создать благоприятные условия для анализа. В данном случае речь идет о *вокальном слухе*. Именно он может стать ключевым моментом в оценке и организации всего процесса воспитания вокалиста, уже и сегодня с ним связываются большие надежды в решении исполнительских, вокально-технических, художественно-содержательных задач. Педагоги-вокалисты в своих методических и теоретических работах упоминают вокальный слух, интуитивно чувствуя необходимость этого термина, способного помочь в описании сложнейших вокально-исполнительских явлений.

Впрочем, вокальный слух имеет огромное значение и для практики вокального обучения. Предполагается, что качество вокального слуха отражается не только на отдельных сторонах вокального мастерства, но и служит определяющим обстоятельством, для построения всего процесса воспитания вокалиста в целом. Чем же вызвано такое внимание к вокальному слуху со стороны педагогов, вокалистов-исполнителей? Чтобы ответить на этот вопрос нужно, прежде всего, уточнить содержание понятия «вокальный слух».

В методических и теоретических работах существует множество его определений. В целом, отражая вполне конкретное явление, в понимании его деталей разброс мнений достаточно велик. Между тем, «вокальный слух» не существует изолированно. Он включен в систему понятий, существующих в музыкальной психологии, в музыкальной педагогике, в вокальной педагогике и теории исполнительства. Ориентиром в таком анализе может послужить сравнение вокального слуха и музыкального. Чем вокальный слух отличается от музыкального? Это два независимых понятия, или одно из них включает в себя другое в качестве структурной единицы, а если это так, то, как они взаимодействуют?

Вместе с тем, при проведении анализа возникают определенные трудности, связанные с нечеткостью, многозначностью содержания самого понятия «музыкальный слух». Патриарх музыкальной психологии Б.М.Теплов, обобщая мнения психологов об этом феномене, писал: «Под "музыкальным слухом" в широком смысле разумеется как звуковысотный, так и тембровый и динамический слух. Под музыкальным слухом в узком смысле разумеется звуковысотный слух» [157, с.93]. Следовательно, музыкальному слуху предписываются два свойства: либо способность различать высоту звуков, либо более расширительное толкование, предполагающее наряду с этим, отмечать и других характеристики звука: динамику, тембр. Сам Б.Теплов склонялся к узкому пониманию свойств музыкального слуха. «Мы должны стремиться к возможно большему уточнению термина «музыкальный слух», – пишет психолог. В дальнейшем мы будем понимать *музыкальный слух* только как *звуковысотный слух*» [157, с.95]. Вполне

очевидно, что при таком подходе музыкальный слух предстает как одна из сторон вокального слуха, так как певческий процесс предполагает в качестве первого и важнейшего условия пения звуковысотную точность. Кроме того, это свойство считается первичным для осуществления любой музыкальной деятельности.

Тем не менее, такая трактовка музыкального слуха мало чем поможет в понимании сути вокального слуха так как сведение музыкального слуха к звуковысотному, ставит больше вопросов, чем дает ответов. Скажем, тембровый или динамический слух имеет отношение к музыкальным способностям, или это свойство присущее всем людям? А наличие тончайшего звуковысотного слуха, скажем у настройщика фортепиано, может служить характеристикой его музыкальной одаренности?

Интуитивно Б.М.Теплов чувствовал ограниченность такого толкования термина музыкальный слух в его узком понимании. Поэтому он, несмотря на категоричность предыдущих заявлений, неожиданно указывает на еще одно, чуть ли не главное, его свойство. «Одним из основных компонентов музыкального слуха является способность слухового представления музыкального материала» [157, с.225]. Нужно заметить, что подобное утверждение не просто уточнение, а имеет принципиальный характер и выносит обсуждение этого вопроса в совершенно иную плоскость.

Кардинальное изменение позиции Б.М.Теплова в том, что с точки зрения психологии, в прежних высказываниях под музыкальным слухом подразумевалась внешняя афферентация, связанная с *восприятием* звуковых сигналов. Понимая, что огромное количество явлений, характеризующих музыканта в таком случае, не вписывается в узкие рамки музыкального слуха, Б.М.Теплов вводит еще несколько терминов, дополняющих психологические характеристики музыкантов. Так, к примеру, помимо музыкального слуха, появляется «музыкальность», представляющая собой комплекс способностей, составляющий «компонент музыкальной одаренности, который необходим для занятий именно музыкальной деятельностью» [157, с.37]. Наконец, психолог вводит еще одно понятие,

противоречивое по названию, но имеющее чрезвычайно важное для музыкальной педагогики значение: «внутренний слух»¹.

Но в отличие от музыкального слуха, воспринимающего акустические сигналы из вне, внутренний слух – это слуховые представления. И не просто отражение в сознании тех или иных музыкально-слуховых образов. Б.М.Теплов рассматривает их в особом качестве, позволяющем включать в мыслительную деятельность: «Внутренний слух мы должны определить не просто «как способность представлять себе музыкальные звуки», а как способность произвольного оперирования музыкальными слуховыми представлениями» [157, с.232]. И хотя оперирование слуховыми представлениями это в чистом виде уже *мыслительные операции*, психолог упорно пишет о них как о внутреннем *слухе*. В результате, этот термин прочно закрепился в музыкальной педагогике и музыкальной психологии.

Вместе с тем, такой подход имеет далеко идущие последствия. Они проявляются в том, что дают повод представлять многочисленные характеристики слуха как *однопорядковые* явления: слух звуковысотный, мелодический, гармонический, динамический, тембровый, внутренний. Тогда логично продолжение этого ряда: слух вокальный, слух инструментальный, слух полифонический и т.д. Но подобный подход вряд ли может стать серьезным основанием для понимания сущности вокального слуха. Поэтому, прежде чем уточнять понятие вокальный слух, необходимо все же определиться в некоторых, ключевых терминах, применяемых в музыкальной педагогике.

По поводу «внутреннего слуха» теоретиками высказываются разные мнения, но все они едины в том, что ««внутренний слух» — это, по сути дела, музыкально-слуховые представления. А раз так, то разобравшись в их характеристиках, мы поймем сущность внутреннего слуха. Но как оказалось, музыкально-слуховые представления отличаются крайним многообразием. Психолог С.Рубинштейн

¹ Видимо, оставаясь в плену широко бытовавших в музыкальной среде представлений, о принципиальной важности именно специального *слуха* для профессии музыканта, часто выступающим своеобразным «мерилом» его пригодности для музыкальной деятельности, Б.Теплов, несмотря на то, что слух «внешнее чувство», говорит о слухе «внутреннем».

писал: «У разных людей в зависимости от их индивидуальных особенностей, представления могут значительно отличаться по степени яркости, отчетливости, устойчивости, полноты или бледности, неустойчивости, фрагментарности, схематичности и т. д.» [135, с. 263]. Не менее сложная ситуация наблюдается и в сфере музыкально-слуховых представлений. Б.М.Теплов, отмечая их многообразие, уточняет: «Различия эти могут идти по разным направлениям, касаться разных сторон представлений и совершенно по-иному проявляться в разных ситуациях» [157, с.230]. Это вскрывает дискуссионный характер содержания этого понятия, что, в свою очередь, служит серьезным препятствием для анализа проблем музыкальной психологии и педагогики. И в самом деле, многообразие музыкально-слуховых представлений, «их огромное количество, ставит едва ли разрешимые задачи в определении сущности «внутреннего слуха». Ведь возникает столько его вариантов, сколько будет свойств слуховых представлений» [148, с.46].

Заметим, что последние отличаются не только своими свойствами, но и психическими механизмами, поддерживающими внутренний слух. И в этом вопросе у психологов нет единого мнения. Так, Ю.Цагарелли связывает внутренний слух с памятью [167, с.92], в «Психологии музыкальной деятельности» – это «способность к представлению и переживанию музыки вне опоры на внешнее звучание» [86, с.358], у Б.Кременштейн внутренний слух, как часть музыкального, смыкается с музыкальным мышлением [126, с.189] и т.д.

В дальнейшем, в оценке этих явлений мы будем опираться на концепцию В.Сраджева, изложенную в его работе «Творческое мышление и воспитание музыканта» [148]. Подводя итог анализа содержательных характеристик внутреннего слуха в работах психологов, В.Сраджев отмечает, что на их основе «Можно предположить, что существует, по крайней мере, три вида «внутреннего слуха»: 1. связанный с внешним восприятием¹; 2. связанный с памятью; 3. связанный с воображением. ... Причем, весьма очевидно, что, двигаясь по этому

¹ «Разделение слуха на «внешний» и «внутренний», конечно же, условно, поскольку во всех смыслах он представляет собой единство» [151, с.17], - подчеркивает М.Старчеус..

пути, мы вынуждены будем признать не три, а дополнительно еще несколько вариантов «внутреннего слуха»¹ [148, с.50-51].

Разъяснить ситуацию, возникшую с пониманием внутреннего слуха, поможет обращение к работам психологов. Ведь, несмотря на разброс мнений в содержании понятия «внутренний слух», все музыканты едины в одном: в его основе лежат пусть разные, пусть различного качества, но все же, музыкально-слуховые представления. Но психологами давно установлено, что представления, применяются для решения многих задач, а сами они являются одним из механизмов мышления человека. «Представление функционирует в системе мышления, – уточнял С.Рубинштейн. – Включаясь в мыслительные операции, представление вместе с новыми функциями приобретает и новые черты» [135, с.263]. Таким образом, какими бы свойствами не обладали музыкально-слуховые представления, они в разных вариантах самым непосредственным образом связаны с мышлением человека. А поскольку они составляют главное содержание внутреннего слуха, то можно утверждать, что ««внутренний слух» – это не отражение реального звучания, не механизм памяти, или воображения. «Внутренний слух» можно рассматривать как музыкальное мышление человека» [148, с.53].

Этот вывод имеет чрезвычайно важные для музыкальной, и в том числе, для вокальной, педагогики последствия. Вернемся к работе Б.М.Теплова. Напомним, что наряду со свойством определять высоту звуков, психолог указывает в качестве «основных компонентов» музыкального слуха на «способность слухового представления музыкального материала» [157, с.225]. Но тогда выстраивается логическая цепочка: слуховые представления лежат в основе внутреннего слуха, а он, по сути, означает музыкальное мышление². Поэтому, анализируя детали

¹ Именно в силу своей многомерности, термин «внутренний слух» применяется в музыкальной педагогике, в методических работах, в музыковедении, в тех случаях, когда нужно отразить различные стороны деятельности музыканта, но, при этом, не используется в строгом научном аппарате психологов» [148, с.50-51].

² Попутно заметим, что и «музыкальное мышление» в теории исполнительства и музыкальной педагогике тоже не имеет однозначного понятия. Не вдаваясь в анализ этого вопроса, в дальнейшем мы будем придерживаться дефиниции, данной В.Сраджевем: «Под музыкальным мышлением подразумевается система психических механизмов, оперирующая музыкально-слуховыми представлениями для осуществления музыкальной деятельности» [148, с.56].

вокального слуха, упоминаемого в работах теоретиков и методистов, нужно иметь в виду, что часто применяемый ими термин музыкальный слух по смыслу ближе всего не к слуху, и в том числе к звуковысотному (у Б.М.Теплова – это, как мы помним, музыкальный слух), а к музыкальному мышлению в целом.

Несколько иная картина наблюдается с анализом «вокального слуха». К.З.Витвицкий в восьмидесятых годах прошлого века, описывая его свойства, подчеркивает, что вокальный слух «это не просто развитый музыкальный слух, а специфическая особенность ощущать и представлять себе деятельность различных частей голосообразующего аппарата (дыхательной системы, гортани, резонаторов), как отдельно, так и во взаимодействии; знать, какие связи возникают между слухом, зрением, мышечным чувством во время пения» [34, с.4]. Понятно, что вокальный слух выступает как сложное образование, включающее в себя «развитый музыкальный слух», и дополнительную способность ощущать певческий аппарат и анализировать его работу. То есть, вокальный слух не просто музыкально-слуховые представления, это знание связей между различными афферентациями, понимание работы голосового аппарата и т.д. А поскольку музыкальный слух – это музыкальное мышление, то получается, что вокальный слух значительно шире его. Тут же возникает вопрос: а что может быть шире музыкального мышления в психологических процессах?

Александра Письменная, обобщая сказанное в теории вокального обучения о вокальном слухе, утверждает, что «вокальный слух – это, прежде всего, способность человека не только воспринимать на слух музыкальные звуки, но и умение воспроизвести и помнить на мышечном уровне его звучание... у человека, обладающего хорошим вокальным слухом существует неразрывная связь между самим звуком и теми движениями на мышечном уровне, которые исполнитель должен совершить, чтобы воспроизвести этот звук» [189]. И здесь проявляется некий синкретизм в оценке вокального слуха. С одной стороны, подчеркиваются ощущения, связанные с вокальной моторикой. С другой указываются качества, свойственные мышлению (умение воспроизвести, помнить...)

Если мы обратимся к признанному авторитету в области вокальной методики В.П.Морозову, то отметим его строгое научное определение вокального слуха. Вокальный слух, по В.П.Морозову, «это, прежде всего не только слух, а сложное музыкально вокальное чувство, основанное на взаимодействии слуховых, мышечных, зрительных, осязательных, и некоторых видов чувствительности. Сущность вокального слуха в умении осознать принцип звукообразования» [193]. Другими словами, наряду с важнейшими функциями музыкального, вокальный слух связан с работой голосового аппарата, с оценкой работы мышц голосового аппарата. Более того, В.П.Морозов вводит новое понятие, отражающее некую целостность этого явления: «сложное музыкально вокальное чувство». Характерно, что он уточняет его описанием сенсорных механизмов, на которые оно опирается. Наряду с этим, он приписывает вокальному слуху способность «осознать принцип звукообразования». Заметим, что «осознавать» – это функция мышления.

Наконец, сошлемся на автора одной из лучших методик обучения вокалистов в России Л.Б.Дмитриева: «Связь представления о звуке с движениями, которыми такой звук производится, лежит в основе вокального слуха. В это понятие включаются и другие ощущения: вибрационные, резонаторные и чувство подкладочного давления» [50, с.89]. Уточним, что, с одной стороны, теоретик делает акцент на таком свойстве вокального слуха как управление вокальной моторикой. А это прямая функция мышления. С другой стороны, подчеркивается важнейшую роль сенсорики в этом процессе, указывая на различные ощущения, относящиеся к вокальному слуху.

Таким образом, нужно признать, что у Л.Б.Дмитриева вокальный слух будучи самым непосредственным образом связанным с управлением певческим аппаратом, обладает, подобно музыкальному мышлению, широким спектром оценочных средств, относящихся к представлениям о звуке, (а это может касаться содержания вокального произведения, чистоты пения, качества звучания голоса и т.д.), и специфической информацией о работе голосового аппарата. В результате, вокальный слух становится важнейшей константой, определяющей развитие вокалиста, его исполнительской техники.

Эта же мысль присутствует в монографии «Развитие самостоятельности в классе сольного пения». В ней также подчеркивается активная связь вокального слуха с вокальной моторикой. Вокальный слух «самым тесным образом взаимодействует с технологическими умениями и навыками вокалиста. Его корректирующее влияние направлено, в основном на формирование рациональной вокальной техники. Эта техника опирается не только на проприоцептивные и другие внутренние ощущения, но и на слуховые афферентации. Последние принимают активное участие в организации оптимальной работы голосового аппарата» [147, с.173]. В этой связи становится очевидным, что вокальный слух имеет два важнейших свойства. С одной стороны, он опирается на мышление человека, коль скоро «формирует рациональную вокальную технику», с другой, неразрывно связан с ощущениями различной модальности.

Но что интересно, в многочисленных описаниях термина «вокальный слух» часто упоминаются различные его характеристики, но при этом отсутствует дефиниция, отражающая суть этого явления. И это далеко не случайно. Как правило, теоретики упоминают два его свойства. Первое, связано с мышлением человека, второе, с различными сенсорными механизмами, обеспечивающими процесс обучения вокалиста. Этот дуализм и есть самое большое препятствие в определении сути вокального слуха. Дело в том, что упоминаемые два свойства не однопорядковые явления и, следовательно, не имеют общего основания, способного служить опорой для общего определения дефиниции. Чтобы исправить это положение необходимо «развести» эти два свойства, что позволит глубже изучить их качества.

Проведенный анализ показал, что вокальный слух объективно освещает афферентную сферу, принимающую активное участие в певческом процессе. Именно она, отражая особенности мышления человека, составляет его сенсорную культуру. Поэтому целесообразно все то, что связано с различными афферентными сигналами (слуховыми, зрительными, проприоцептивными, вибрационными и т.д), относить к термину «вокальный слух». Таким образом,

можно предположить, что *«вокальный слух» – это афферентная система певца, способствующая функционированию вокально-исполнительского аппарата.*

Что же касается других характеристик вокального слуха, включающих в себя способность намечать цели деятельности, различные знания, умения, навыки, управление вокальным аппаратом, способность анализировать художественно-смысловые результаты, саму работу певческого аппарата, организовывать свою деятельность для достижения вокально-художественных целей, то это может быть представлено в виде явления (В.П.Морозов назвал его «сложным музыкально-вокальным чувством»), которое можно назвать **«вокальное мышление»**. В этом случае оно будет вполне сопоставимо с «музыкальным мышлением», различаясь направленностью профессиональной деятельности музыканта. Как известно, подобными свойствами обладает мышление человека, в той его части, которая отражает профессиональную деятельность субъекта (инженерное мышление, мышление врача, мышление оператора и т.д.). Соответственно, можно представить **вокальное мышление как совокупность психических механизмов, направленных на обеспечение успешности вокального обучения и осуществления вокально-исполнительской и вокально-педагогической деятельности.**

Вместе с тем, нужно признать, что вокальное мышление – это не просто дефиниция, имеющая научное значение. Оно выполняет в вокальной педагогике и сугубо практические функции, обеспечивающие результативность певческого обучения. Само вокальное мышление должно оцениваться с системных позиций и определяться задачами как художественного, так и вокально-технического порядка. Рассмотрим эти функции применительно к структурным единицам функциональной системы.

Принципиально важна роль вокального мышления в области определения *будущего результата, постановки целей*. Здесь в полной мере задействованы механизмы *музыкального мышления*, ответственные за образно-содержательную, музыкально-смысловую стороны вокального искусства и исполнительства. Постижение эмоционально-образного содержания вокального произведения, творческо-художественная его интерпретация, формирование на этой основе

множества крупных и локальных музыкальных целей – далеко не полный список того, что определяется музыкальным мышлением.

Что может служить критерием оценки работы по формированию музыкально-художественных целей? Прежде всего, это содержательные характеристики тех образно-смысловых художественных задач, которые намечает достичь в своей работе вокалист.

Кроме того, вокально-исполнительские цели бывают не только музыкально-художественные, они могут быть и вокально-техническими. Как и художественные, они тоже должны быть правильно поставлены. А для этого нужно много знать в области развития певческого аппарата и уметь формировать вокально-исполнительскую технику.

Нельзя не указать еще на одно универсальное требование, от которого будет зависеть успешность обучения. Оно в сильнейшей степени способно позитивно повлиять на проведение самостоятельной работы. Это необходимость овладения высокой сенсорной культурой¹. Именно она является одним из важнейших механизмов вокального мышления. Рассматривая ее в блоке постановки цели, развитая сенсорная культура способна обеспечить четкую проработанность, точность ее деталей, что в искусстве всегда было важнейшим качеством. Причем, это касается не только музыкально-слуховых сторон художественного образа. Большое значение имеют высокое развитие вокально-двигательных критериев, тонкость вокально-технических ощущений.

Проектировочная часть также самым тесным образом связана с вокальным мышлением. Ведь в нем, как было сказано ранее, присутствуют свойства, определяемые не только собственно музыкальным мышлением. Сюда входят все вопросы, связанные с выбором приемов технического совершенствования,

¹ Сенсорная культура – «это, прежде всего, наличие в памяти неких эталонов-представлений, с которыми сравниваются поступающие афферентные сигналы. ... В профессиональной деятельности вокалист должен не только услышать вокальный звук, ... но подвергнуть его анализу, оценить, сформировать, при необходимости, новое исправленное представление о его свойствах для внесения в исполнительский процесс нужных коррекций» [147, с.157-158].

адекватной организацией работы вокалиста, с подбором эффективных приемов и методов занятий, с их содержанием. В условиях овладения сложнейшей профессией вокалиста, требующей не только значительных усилий, но и больших временных затрат, проектировочная часть способна оказать обучающемуся большую помощь.

Третья часть, исполнительная, это та структура, где идеальные слуховые образы, художественные и технические цели, различные планы обретают материальную оболочку, превращаются в практический результат, получают свое воплощение в звуках. И здесь вокальное мышление имеет непреходящее значение. Оно обеспечивает не только успешность практической работы по реализации задуманного, на основе сформированных алгоритмов деятельности, отбора нужных методов и приемов проведения занятий, но и постоянное уточнение художественных и технических целей, достижение которых приближает вокалиста к исполнительскому мастерству. Естественно, уровень развития вокального мышления во многом определяет результативность работы вокалиста, так как в него входят знания, навыки и умения организации эффективной работы.

Наконец, четвертая часть – результат, как итог работы функциональной системы. И здесь роль вокального мышления исключительно велика. Ведь в исполнительском искусстве важно не только получить желаемый результат, сохранить его, но и *постоянно совершенствовать*. Скульптор, художник, закончив свой труд, могут оценивать и наслаждаться своим творением, которое будет жить многие, многие годы. Исполнительское искусство – это временное искусство, и вокалист обречен вкладывать все свои силы в достижение высокого результата многократно на каждом концерте, даже исполняя одно и то же произведение.

Говоря о вокальном мышлении, нельзя не коснуться его важнейшей составляющей: сенсорной культуры, с помощью которой определяются тонкие звуковые и технические цели и проверяется получаемый результат. При этом нужно учесть следующее: с одной стороны, афферентные сигналы, получаемые с помощью рецепторов, не отделимы от мышления, и во многом отражают его

свойства. Скажем, анатомическое строение слухового аппарата и его функциональность у обычного человека вряд ли сильно отличается от слухового аппарата Моцарта. Вот только музыкальные звуки этот гений слышал и представлял по-другому, гораздо лучше, тоньше и т.д. Необыкновенные, фантастические возможности «слуха Моцарта», ставшие легендой в музыкальном искусстве, достигались не за счет особого строения, скажем, барабанной перепонки, а на основе индивидуальных свойств его психики, музыкального мышления.

С другой стороны, функциональные возможности мышления во многом проявляются в сенсорной сфере, что помогает через ее воспитание совершенствовать само вокальное мышление. Поэтому вопрос развития сенсорной культуры вокалиста является важнейшим в вокальной педагогике. Причем эта деятельность требует специального внимания и соответствующих приемов, обогащающих вокальный слух и через него, вокальное мышление.

Помимо слуховых афферентаций, для овладения вокальной техникой очень нужны проприоцептивные сигналы, информирующие о состоянии внутренних органов человека. В данном случае, речь идет о голосовом аппарате. С их помощью певец овладевает специфическими вокально-исполнительскими приемами, составляющими академическое пение. В конечном итоге, вокалисту нужен не абстрактно высокий уровень сенсорной культуры, включающей в себя различные афферентации [98, с.206], а необходимый для осуществления вокальной деятельности. Развитие сенсорной культуры, и все то, что связано с этим, вполне укладывается в понятие «вокальный слух».

В конечном итоге, огромная ценность сенсорной культуры музыканта заключается в том, что она обеспечивает работу важнейшего механизма функциональной системы. Это механизм *обратной связи*. Мало четко обозначить цель, настойчиво работать над ее достижением. Важно определить достигнута ли эта цель и в какой степени. Без глубокого анализа полученного результата деятельность функциональной системы не может быть полноценной. Вот почему

развитие сенсорной культуры вокалиста должно быть важнейшим условием продуктивного вокального обучения.

Вместе с тем, нужно понимать, что в процессе занятий вокалиста роль обратной связи могут выполнять не только сам вокалист с помощью сенсорных механизмов его организма. Исключительно велика в процессе вокальных занятий роль педагога. Он не только ставит цели и задачи на уроке, задает весь широкий спектр требований к певцу. Он придирчиво слушает ученика, анализируя каждое его действие, получаемый результат и вносит соответствующие коррективы в певческий процесс. Другими словами, в исполнительском процессе студента, педагог выполняет функцию обратной связи. «На вокальных занятиях оценку воспроизведенного учащимся звучания и его действий обычно дает педагог» [96, с.254] - справедливо отмечает А.Г.Менабени.

На начальном этапе обучения, когда у молодого певца еще не сформированы соответствующие звуковые критерии, такое положение можно признать нормальным. В этом случае студент выступает в роли пассивного потребителя знаний и старается точно выполнять все наставления педагога. Так может продолжаться достаточно долго, что грозит превратиться в норму, определяющую дальнейший процесс обучения.

В итоге, активность преподавателя, на фоне постоянной пассивности обучающегося, приводит к плачевным последствиям. Студент инертно ждет результатов обучения, не прилагая заметных усилий для их получения. Это не только тормозит его развитие, но и может негативно повлиять на всю его певческую судьбу. В дальнейшем, лишившись направляющей воли педагога, он теряет способность эффективно заниматься. В этом случае, причиной окажется неразвитость вокального мышления, с помощью которого можно получать информацию о певческом процессе. Самоконтроль, получаемый с помощью обратной связи, а именно эту функцию способно выполнять вокальное мышление используя вокальный слух, «это самостоятельная оценка воспроизводимого звучания и создающего его действия. Она возможна только при наличии у учащегося ясного представления (знания) о том, что надо воспроизвести и как это

сделать, а также умения сопоставить воспроизводимое звучание и совершаемые действия со звучанием и действиями, правильными в данной ситуации» [96, с.253]. Развитое вокальное мышление, тонкий вокальный слух, освоенные алгоритмы учебных занятий и т.д. становятся основой для самостоятельных занятий вокалиста.

При этом нужно учесть, что такая работа, это не только достижение нужных вокально-исполнительских и технических целей. Это, прежде всего, мощное ускорение процесса развития певца. Два-три часа в неделю занятий с преподавателем — это один темп вокального обучения. А если к этим занятиям добавить еще часов двенадцать-четырнадцать самостоятельной работы, то можно рассчитывать на серьезное ускорение этого процесса. Таким образом, воспитание вокального мышления и вокального слуха становится важнейшей задачей педагога, от решения которой зависит эффективность обучения, проводимого за счет специальной организации самостоятельной работы певца.

Успешность ее решения во многом будет определяться освоением неких образцов-эталонов, на которые должны ориентироваться молодые вокалисты. Эти образцы касаются не только качества голоса, но и мышечных ощущений, отражающих работу голосового аппарата. Без этого самостоятельная работа вряд ли будет полезной.

1.2. Воспитание самостоятельности в классе сольного пения как теоретическая проблема обучения

Изменить широко распространенное мнение, сформированное в сознание большинства вокальных педагогов, о нежелательности самостоятельных занятий обучающихся — задача непростая. Пламенные призывы об их пользе вряд ли возымеют действие на фоне возможных негативных последствий такой работы. Убедить педагогическую общественность в обратном можно только в том случае, если привести серьезные аргументы, основанные на теоретических изысканиях, и

предоставить методические разработки, с помощью которых можно будет реально приобщить молодых певцов к самостоятельности.

На пути к созданию таких методик существуют серьезные препятствия. Чтобы устранить этот пробел нужно решить три группы вопросов. Первая – как развить вокальное мышление до уровня, способного обеспечить успешность проведения процесса самостоятельных занятий. Вторая группа связана с формированием навыков и освоением умений самостоятельно заниматься, с познанием закономерностей и методических правил такой работы. Третья группа включает в себя вопросы организации процесса обучения, как в его целостности, так и в деталях.

В предыдущем параграфе исследования были затронуты содержательные характеристики музыкального, внутреннего и вокального слуха, вокального мышления. Они напрямую не преследовали цель обозначить критерии и свойства, обеспечивающие их пригодность для полноценного проведения самостоятельных занятий. Их предназначение в другом, обозначить понятийный аппарат, позволяющий адекватно осмысливать весьма сложные и противоречивые проблемы организации самостоятельной работы молодых вокалистов. На основе репрезентированного понятийного аппарата появляется возможность определить качественные характеристики структурных единиц функциональной системы, которые в своей совокупности обеспечат получение полезного результата.

При этом, нужно отметить, что эти показатели не должны носить абсолютный характер. Они не могут составлять некое статичное образование. Напротив, работа функциональной системы, как правило, отличается гибкостью, приспособляемостью, способностью перестраиваться для решения возникающих задач. Поэтому важнейшим ее свойством является не абстрактно высокий уровень развития того или иного компонента, а их возможность выполнять свои функции в ансамбле с другими структурными единицами для получения полезного результата.

При этом нужно учесть, что успешность работы будет зависеть от двух факторов. Первый – функциональные возможности вокального мышления и

певческого аппарата вокалиста, второй – правильный выбор цели. Адекватность такого выбора диктуется не только логикой учебного процесса, но возможностями каждого компонента системы и их способностью «работать» в едином ансамбле. Это открывает перспективу ответить на один из самых спорных вопросов вокальной педагогики: с какого момента можно приобщать обучающегося к самостоятельной работе?

Разброс мнений в этой сфере чрезвычайно велик. Одни преподаватели считают целесообразным введение самостоятельных занятий с первых же уроков. В частности, М.А.Павлова пишет: «формирование вокально-слухового самоконтроля по постановке голоса должно осуществляться студентами с самых первых занятий, поскольку именно эти навыки могут в достаточной степени гарантировать успешность развития вокальных навыков студентов» [114, с.130]. Заметим, что вокально-слуховой контроль составляет системное требование, важнейшее условие самостоятельных занятий, без которого они невозможны.

Другие педагоги рекомендуют начинать самостоятельную работу после года обучения, другие – увеличивают этот срок на два-три года. Наконец, кто-то скептически относится к самой идее самостоятельной работы, ссылаясь на то, что, как показала практика, даже выдающиеся мастера, находящиеся в зените славы, время от времени прибегают к помощи преподавателя, помогающего «обновить» былые вокальные ощущения, внести коррективы в работу голосового аппарата и т.д. Но в любом случае, развитость вокального мышления певца будет выступать важнейшим критерием. Ведь только оно способно направлять и контролировать правильность самостоятельной деятельности вокалиста.

Значит ли сказанное, что творческая содержательность, свойственная зрелой художественной личности артиста должна предшествовать всем попыткам организации самостоятельной работы? Столь высокие требования к вокальному мышлению могут на долгие годы затормозить желание самостоятельно заниматься. Более того, в тот момент, когда вокальное мышление будет сформировано, а сами творческие возможности певца окажутся способными решать любые, даже самые сложные музыкально-содержательные и исполнительские проблемы, может

оказаться, что другие компоненты функциональной системы к подобной деятельности не готовы. А это значит, что высокий уровень развития вокального мышления сам по себе не гарантирует успешности самостоятельной работы. Следовательно, нужны другие критерии, иные подходы, обеспечивающие эффективность самостоятельной работы.

Прежде всего, нужно учесть, что обучение вокалиста не монолитный процесс, направляемый единственной целью. Он предполагает деятельность по развитию и совершенствованию различных компонентов и состоит из ряда этапов, многих видов учебной деятельности, регулируемых разными целями. Они, конечно, находятся в русле стратегической установки обучения. Но в различные его периоды могут становиться доминирующими и направлять учебную деятельность в соответствии с логикой воспитания музыканта. Помимо этого, даже в один и тот же период, целей и, тем более, задач, может быть великое множество.

Учебные цели должны быть структурно организованы, составлять иерархию целей [73, с.26-27]. Но уточнение времени начала самостоятельной работы подчиняется не только этой иерархии. Различные виды учебной деятельности на уроке могут проводиться в разных сочетаниях, часто не связанных друг с другом. (Например, работа по развитию голосового аппарата может проводиться параллельно с разучиванием вокального произведения). Это открывает дополнительные возможности в определении целей занятий, которые могут быть разными как по направленности, так и по уровню сложности. Последнее обстоятельство имеет принципиальное значение для возможности проведения самостоятельной работы. Этому есть свои причины.

Самостоятельная работа вокалиста не может быть приравнена к совместным занятиям с педагогом. Она не дублирует их, так как не обладает возможностями, которые проявляются в индивидуальных занятиях под его руководством. Реальная педагогическая практика показала, что далеко не все цели могут быть достижимы самостоятельно по объективным причинам, например, при их несоответствии уровню вокального мышления вокалиста на данный период. Зато *наличие многочисленных целей позволяет выделять такие, которые могут быть*

предметом самостоятельной работы. Поэтому, при организации самостоятельной работы певца, в первую очередь, нужно учитывать многообразие учебных целей, определяющих процесс воспитания вокалиста.

Но это многообразие, с точки зрения организации самостоятельной работы, включает в себя цели как нужные, так и не пригодные для этого вида учебной деятельности на данном этапе. Исходя из этого, важнейшим условием результативной самостоятельной работы является следующее: ***уровень решаемых задач должен соответствовать развитию вокального мышления, которым обладает певец на данный период обучения.*** Если на занятиях с педагогом цель может по трудности превосходить уровень развития вокального мышления певца (многие весьма существенные детали занятий в этом случае успешно решаются с помощью наставника), то в самостоятельной работе нарушение этого положения чревато целым набором негативных последствий. Это может стать причиной, не позволяющей получить желаемый результат. Но это еще не все. Чрезвычайно велика опасность формирования нерациональных, а то и откровенно неверных вокальных навыков, что неизбежно приведет к возникновению различных дефектов в работе певческого аппарата.

Проиллюстрируем сказанное примером. На начальном этапе обучения, педагог объяснил общее содержание изучаемого вокального произведения. На основании этой беседы, показа отдельных фрагментов произведения дается «самостоятельное задание»: сформировать его художественный образ, очертить круг исполнительских средств, с помощью которых будет воплощаться это содержание. В подавляющем большинстве случаев такое задание будет значительно превышать возможности вокального мышления студента, находящегося на самом начальном этапе развития. Что останется в сознании студента после безуспешных усилий выполнить такое задание? Это будет сплошное разочарование в своих силах, потеря перспективы и надежды на успешность дальнейшего обучения и т.д. Разумеется, такой итог вряд ли предполагался, когда определялись цели самостоятельной работы.

К не менее серьезным последствиям может привести даже скромная задача по совершенствованию того или иного технического приема. Студент, получив подробную инструкцию о порядке выполнения действий в самостоятельных занятиях, добросовестно выполняет указания педагога. Но при этом уровень развития вокального мышления и, связанного с ним, вокального слуха не позволяет ему услышать и объективно оценить получаемый звуковой результат. Другими словами, в функциональной системе образуются серьезнейшие проблемы, связанные с эффективностью обратной связи. Это неизбежно приведет к неуправляемому, а потому и случайному формированию певческих навыков. Возникнет серьезная опасность в закреплении двигательных представлений, не соответствующих технике академического пения. Но проблемы на этом не закончатся.

Как известно, вокальный технический прием, как и любой двигательный навык - не изолированное явление. Он включен в целую систему вокально-исполнительской техники. Поэтому его «ущербность» в большей или меньшей степени отрицательно скажется на всем техническом развитии певца. Последствия подобных действий столь серьезны, что побуждает многих педагогов отказываться от самостоятельной работы молодых певцов. «Самостоятельные занятия учеников следует категорически запретить на достаточно долгое время, пока у педагога не появится уверенность, что без его наблюдения ученик будет петь, сохраняя выработанные им навыки, а не разрушая их иной манерой голосообразования» [50, с.548], - вполне резонно предупреждал Л.Б.Дмитриев.

Таким образом, первым условием успешности самостоятельной работы является *правильный выбор ее цели*. Само обучение вокалиста можно представить как естественный процесс поступательного движения от начальных певческих навыков и простейших учебных задач до овладения высшим исполнительским мастерством. Естественно, вокальное мышление, в какой-то степени направляя этот процесс, должно и отражать его. А это означает, что для конкретного индивида существуют цели как простые, так и сложные. Тогда поставив цель, соответствующую реальному уровню развития вокального мышления, можно

рассчитывать на успешность самостоятельной работы молодого вокалиста. В этом случае, не нужно ждать годы, пока музыкант достигнет творческих высот, чтобы организовать его самостоятельную работу. Ему вполне могут оказаться под силу *небольшие задания, которые будут соответствовать возможностям певца в организации самостоятельных занятий, начиная буквально с первых недель учебного процесса.* Польза от этого совершенно очевидна: включение в эту деятельность позволит не только интенсифицировать развитие вокалиста, но и станет основой формирования чрезвычайно важных для вокалиста умений самостоятельно работать.

Но возможности вокального мышления, вокального слуха и сенсорной культуры певца в целом не единственные условия успешности проведения самостоятельной работы. Развитое вокальное мышление подчеркивает возможность молодого вокалиста осмыслить, нацеливать и оценивать результаты самостоятельных занятий. Но этого недостаточно. Необходимо еще обладать нужными навыками и умениями, позволяющими их реализовывать в своей практической деятельности. Тут начинается область работы, связанная с овладением методами и приемами учебной деятельности *вне детального управления со стороны преподавателя.*

Самостоятельные занятия, конечно, самым тесным образом связаны с содержанием индивидуального обучения и с теми методами работы, которые применялись под руководством наставника. И все же это отдельный вид деятельности. Можно успешно выполнять задания в классе, быстро добиваться поставленных педагогом целей, чутко реагировать на мельчайшие его замечания и, в итоге, показывать прекрасные результаты. Тем не менее, занятия вне индивидуального урока могут оказаться разительным контрастом, скорее мешающими, чем помогающими в воспитании певца. Поэтому необходимо выявить особенности таких занятий и методы работы, обеспечивающие их эффективность.

Самостоятельная работа – это не абстрактное понятие, она имеет вполне конкретное содержание. Вместе с тем, это не застывшая форма, теоретически и

методически четко сформулированная и служащая образцом для всех обучающихся. И дело здесь не только в наполнении занятий конкретными методическими приемами. Эта форма подразумевает разницу в формировании психологической структуры деятельности. Одно дело, когда обучающийся в своей домашней работе четко выполняет все пункты заданий, которые тщательно обозначил педагог, другое дело, когда он озабочен поиском своей трактовки произведения, выбором наиболее эффективных технических приемов. В первом случае, мы имеем дело с репродуктивной деятельностью, которую осуществляет молодой вокалист, во втором, с продуктивной. Это два принципиально разных для воспитания вокалиста процесса, но каждый из них может проводиться самостоятельно. Поэтому важно рассмотреть общетеоретические аспекты самостоятельности, как одной из важнейших форм учебной деятельности.

Прежде всего, определимся с содержанием понятия самостоятельность. Несмотря на очевидное его использование в практическом обиходе, в текстах научных статей самостоятельность обретает различные свойства. Одно из определений дает Н.А.Маркова. По ее мнению, «под самостоятельностью понимается умение работать целенаправленно и по плану, выбирать наиболее рациональные приемы учебного труда, правильно рассчитывать свои силы и учитывать результаты собственной деятельности» [93, с.494].

Рождение такой дефиниции, скорее всего, определяется внешними признаками конкретной учебной ситуации. Поэтому она весьма противоречива. В частности, если обучающийся не способен «правильно рассчитать свои силы», то означает ли это, что он вовсе не способен быть самостоятельным? Подобные указания вряд ли помогут определить его сущностные свойства.

В таком же ключе нужно оценивать определение самостоятельности, данное Е.И.Семеновой. Она убеждена, что «сущность самостоятельности проявляется в умении наиболее оптимально составить и разрешать различные познавательные и практические задачи, в умении переносить и применять знания из одной сферы в другую» [137, с.4]. Но если все это обучающийся вполне успешно делает совместно

с преподавателем, то можно сказать, что такое умение и есть проявление самостоятельности?

Попытку представить самостоятельность не с позиции осуществления какой-либо деятельности, а как свойство личности человека была предпринята в «Педагогике. Большой современной энциклопедии», (сост. Е.С. Рапацевич). «Самостоятельность – одно из ведущих качеств личности, выражающееся в умении поставить определённую цель, настойчиво добиваться её выполнения собственными силами, ответственно относиться к своей деятельности, действовать при этом сознательно и инициативно не только в знакомой ситуации, но и в новых условиях, которые требуют принятия нестандартных решений» [116, с.515]. В этой довольно емкой характеристике проявляются важнейшие свойства самостоятельности, которые косвенно подразумевают главное ее свойство, но четко не обозначают.

Принципиально другой представляется дефиниция, данная известным дидактом В.П.Беспалько еще в 1977 году: «Термин «самостоятельность» обозначает такое действие человека, которое он совершает без непосредственной помощи или опосредованной помощи и указаний другого человека, руководствуясь лишь собственными представлениями о порядке и правильности выполняемых операций» [27, с.116]. В этой дефиниции отказ от «опосредованной помощи и указаний другого человека» представляется, в некоторой степени, дискуссионным. Но в целом, теоретик, абстрагируясь от многочисленных косвенных признаков самостоятельности, указывает на его сущностное свойство: «отсутствие непосредственной помощи со стороны другого человека» при выполнении какой-либо деятельности. А главное, В.Беспалько рассматривает самостоятельность не со стороны философского взгляда на структуру личности человека, а с позиций, приближенных к проблемам педагогики. Именно это весьма ценно для данного исследования.

Определение В.П.Беспалько в наше время не получило большого распространения. Тем не менее, оно оказалось вполне созвучным со взглядами Л.В.Шапошниковой: «Термин самостоятельной работы студентов – пишет

теоретик, - используется для обозначения активной деятельности студентов, направленной на усвоение программного материала без непосредственного участия в ней преподавателя» [179, с.56]. В нем главным критерием самостоятельности также выступает отсутствие *непосредственного* участия в занятиях преподавателя.

В данном исследовании, в качестве рабочего определения самостоятельности в вокальной педагогике, будем понимать *умение обучающегося успешно осуществлять учебную деятельность без непосредственной помощи и контроля со стороны преподавателя.*

Вместе с тем необходимо признать, что это общее определение, которое далеко не полно. Оно не описывает разновидностей самостоятельной работы, которые реально существуют в практике обучения. А ведь они могут иметь принципиальное значение как для понимания процессов, связанных с самостоятельной работой, так и для практической вокально-педагогической деятельности. Особенно важным это является для представителей творческих специальностей, к которым причисляются и вокалисты.

Среди большого количества вариантов самостоятельной работы можно выделить две группы, в основе которых лежат разные психологические механизмы. Для процесса воспитания вокалиста-профессионала это означает различные пути педагогического воздействия. Первая связана с *репродуктивной* деятельностью, вторая с *творческой*. Эта двойственность самостоятельной работы была замечена исследователями. Чтобы это подчеркнуть, Н.Д.Широченко выдвигает два термина для характеристики этих разных, по сути, педагогических явлений. «С методологических позиций и с учётом целевых установок – пишет теоретик, – следует различать самоподготовку и самостоятельную работу студентов. Первая предполагает прочное, надёжное усвоение изучаемого материала в учебное и внеучебное время; самостоятельная же работа – это поиск новых, творчески эффективных подходов к овладению той или иной наукой» [180, с.128]. Как видно, в своих изысканиях Н.Широченко настолько «далеко» разводит эти два понятия, что описывает не разные грани одного явления, а два феномена, опирающиеся на

отличные друг от друга основания. В результате оказывается, что самоподготовка, - по сути, учебные действия репродуктивного характера. В отличие от них самостоятельная работа воспринимается в виде деятельности, направленной на формирование самостоятельности как личностного качества, имеющего творческую направленность. При этом Н.Широченко отмечает, что она «несёт в себе скорее элемент воспитательного характера, ибо самостоятельная работа должна прививать молодым людям необходимость, привычку, стремление и умение систематического пополнения своих знаний и использования их для изучения других дисциплин и в практической деятельности» [180, с.128]. Попытка разделить творческую и репродуктивную деятельность вполне понятна. Но, в данном случае, она вовсе не безобидна, так как наделяет самостоятельную работу специфическим содержанием, ограниченным лишь творческими целями. Это по-иному расставляя акценты в понимании «самостоятельной работы», вносит терминологическую неопределенность, двойственность в оценку самого термина. Возьмем, к примеру, вполне убедительные выводы Т.Лукошковой. По ее мнению, самостоятельная работа - это специально организованная учебная деятельность, которая выполняется «по заданию преподавателей, под их руководством и контролем, но без их непосредственного участия» [88, с.72]. Но задание, далеко не всегда бывает творческим, а «руководство и контроль» со стороны преподавателя скорее присущи для проведения репродуктивной деятельности. Это вступает в прямое противоречие с формулировкой Н.Широченко. В результате, терминологическая неопределенность может затруднить поиск оптимальных методов обучения вокалистов.

В схожей ситуации оказывается и другой теоретик В.В.Пустовит: «Система обучения в вузе должна заложить основы самосовершенствования будущего специалиста. Преподаватель вуза из источника и передачи информации должен стать организатором познавательной деятельности студентов. Самостоятельную работу студентов следует планировать, контролировать, объективно и своевременно оценивать» [127, с.13]. С одной стороны, подчеркивается необходимость с помощью воспитательного воздействия закладывать «основы

самосовершенствования», а этому способствует творческая составляющая учебного процесса, с другой, планирование, контроль преподавателя более присущи при организации репродуктивной деятельности. И все это в единых рамках самостоятельной работы. Поэтому самостоятельную работу нужно понимать как общее явление в соответствии с указанной выше дефиницией, но при этом учитывать ее разные виды.

Они находят свое отражение в воспитании вокалиста и должны применяться для решения задач, адекватного уровня. Помочь в этом, призваны конкретные методы обучения. Последние не могут быть «хуже» или «лучше», они бывают пригодными или нет для достижения конкретных учебно-воспитательных целей и должны активно применяться в учебно-воспитательном процессе. При этом заметим, что уровни самостоятельной работы, равно как и методы ее осуществления, весьма подробно разработаны в дидактике общей педагогики и могут быть с успехом перенесены в сферу вокального обучения.

Но прежде необходимо ответить на вопрос: воспитание самостоятельности — это специально организованная работа, или она формируется стихийно в процессе обучения?

В современном словаре по педагогике утверждается, что «Самостоятельность не дается человеку от рождения. Она формируется по мере его взросления и на каждом возрастном этапе имеет свои особенности» [144, с.785]. То есть, чем старше человек, тем более сформировано у него такое свойство личности как самостоятельность. Вполне созвучна с этими представлениями позиция В.С.Шурманова. Обобщая выводы философов, он подчеркивает: «самостоятельность — это индивидуальное личностное качество, самостоятельные действия представляются всегда осознанными, она формируется, а также развивается на протяжении всей жизни человека посредством постепенного накопления опыта самостоятельных действий» [182, с.185].

Если это рассматривать как общую тенденцию развития человека, то с этим можно согласиться. Но жизнь показывает, что часто люди преклонного возраста менее самостоятельны, чем молодые, не имеющие такого опыта. Это наталкивает

на мысль, что в реальной общественной практике самостоятельность, как свойство личности, носит индивидуальный характер и обладает разным, обусловленным многими факторами, уровнем развития. Принципиальное значение это приобретает в вопросах профессионального обучения. Когда самостоятельность человека рассматривается с этих позиций, то тогда, в зависимости от избранной профессии, обретение самостоятельности на основе жизненного опыта может оказаться недостаточным. Другими словами, сам по себе жизненный опыт не всегда обеспечивает нужное развитие самостоятельности субъекта.

С.В.Чебровская в своей диссертации упоминает разные уровни развития самостоятельности. Последняя «наполняется субъективным опытом, который обуславливает возможность разнообразных её уровней, к числу которых относятся такие как: интуитивно-эпизодический уровень, репродуктивный уровень, эвристический уровень и креативный уровень, которые различаются между собой характером активности» [176, с.57]. А вот для воспитания самостоятельности необходима некая система внешних и внутренних воздействий. И С.Чебровская уточняет их механизм: *посредством освоения разнообразных видов деятельности*. Это важнейшее для педагогики указание, открывающее сознательный путь к воспитанию самостоятельности.

Если исходить из того, что самостоятельность является свойством личности, опирающимся на устойчивые мировоззренческие установки, то можно определить адекватный путь ее формирования: ***она не может быть изменена или активизирована простым вербальным воздействием, эффективно влиять на этот процесс можно, включив субъект в соответствующие виды деятельности***. Это положение нужно признать центральным в методике воспитания самостоятельности. Оно же будет справедливым и для вокальной педагогики в целом.

Но может быть подобно тому, как самостоятельность формируется в процессе накопления жизненного опыта человека, начиная с онтогенеза и до его зрелости, то и самостоятельность вокалиста сформируется в процессе его обучения? В какой-то степени этот процесс действительно происходит. Но дело в

том, что профессиональное обучение музыканта требует не абстрактного «умения самостоятельно заниматься», а вполне конкретных навыков самостоятельной работы, соответствующих требованиям учебно-воспитательного процесса. Именно поэтому в теории и практике музыкальной педагогики формированию этого умения уделяется особое внимание. Скажем, этой теме посвящена книга Б.Кременштейн «Воспитание самостоятельности учащегося в классе специального фортепиано» [74]. Чрезвычайно полезные советы по формированию самостоятельности пианистов приводятся в книге А.П.Щапова «Фортепианный урок в училище и школе» [183]. Кроме того, в программных требованиях по курсу сольного пения в музыкальных учебных заведениях часто предусматривается самостоятельное изучение специально подобранного вокального произведения с его последующим исполнением на экзамене. Это обстоятельство является мощным фактором, стимулирующим развитие самостоятельности вокалиста¹.

Таким образом, *воспитание самостоятельности — это целенаправленный процесс, составляющий важнейшую часть обучения вокалиста. Находясь в русле общей установки формирования ее как свойства личности, он многолик по своим целям и требует педагогического воздействия, основанного на включение субъекта в различные виды деятельности.*

При этом нужно учесть, что многообразие видов самостоятельности не означает их автономности друг от друга. В.С.Шурманов в этой связи писал: «самостоятельность не может быть представлена как простой перечень компонентов или, другими словами, характеристик, она представляет собой некоторую целостность в определении собственной идентичности и лишь внутри этой целостности можно говорить о наличии структурных компонентов» [182, с.183]². Эти компоненты, не смотря на относительную самостоятельность, в целом, системно организованы. Было бы ошибкой по одному, даже очень важному для

¹ Другое дело, насколько это требование выполняется в реальном процессе обучения?

² В самой структуре самостоятельности В.Шурманов отмечает «эмоциональный, мотивационный, когнитивный и волевой компоненты, которые характеризуют ее проявление в жизнедеятельности человека, которые позволяют описать и определить уровни ее сформированности» [182, с.186].

профессиональной деятельности, свойству характеризовать всю их совокупность. Скажем, в педагогическом словаре под самостоятельностью мышления понимается «Способность самому увидеть вопрос, который требует решения, и самостоятельно найти на него ответ. Самостоятельный ум не ищет готовых решений, не стремится без надобности опереться на чужие мысли и положения. Он творчески подходит познанию действительности, ищет и находит новые пути её изучения, новые факты и закономерности, выдвигает новые гипотезы и теории. Самостоятельность мышления тесно связана с его критичностью и представляет собой важную черту творческой личности» [144, с.689]. Понимая исключительную важность самостоятельности как выражения творческой личности, было бы излишне оптимистично сводить к ней все ее виды. Нужно признать, что существуют и другие разновидности, помогающие в решении вопросов, связанных, например, с формированием вокальной техники. Кроме того, и само творческое мышление рождается не само по себе, изолированно, а как этап развития других свойств личности.

Уточнить разные виды самостоятельности поможет дидактика, в которой анализируются вопросы освоения навыков самостоятельной деятельности, организации самостоятельной работы, наконец, формирования мотивов обучения. Более всего, в теории исследуются положения, связанные с познавательной деятельностью¹. Л.С.Илюшин, в этой связи, упоминает несколько направлений самостоятельной работы: познавательное, практическое и организационно — техническое [64]. Они охватывают довольно широкий спектр учебной деятельности и несут в себе высокие потенциальные возможности. Н.Маркова даже говорит «о безграничных возможностях развития познавательной, учебной, творческой, организационной, исследовательской самостоятельности» [93].

Все многочисленные виды самостоятельности группируются в два относительно независимых направления, имеющих в своей основе различную стратегию развития. Первое «предстает как свойство личности человека,

¹ См. работы В.П. Беспалько, А.А. Вербицкого, В.Я. Виленского, П.И. Пидкасистого, И.Я. Лернер, В.А. Сластёнина и др.

приобретенное в процессе его развития и воспитания» [147, с.32]. Это один круг вопросов, требующих системного воздействия на личность человека, формирования его жизненных и мировоззренческих установок. Понятно, что в таком случае возникает проблема не только обучения, но и, прежде всего, воспитания.

Репродуцируя это на процесс подготовки певца нужно отметить, что в вокальной педагогике данная проблема мало изучена. Тем не менее, укажем на ее принципиальную значимость в том случае, как только в центре внимания окажется творческий потенциал певца, его возможности самостоятельно находить художественно-смысловое содержание вокального произведения, иметь свое личностное представление о художественном образе, определять индивидуальные особенности его интерпретации. Добавим еще один вид деятельности, требующий высокого уровня развития самостоятельности как качества личности. Это педагогическая работа вокалиста. Понятно, что воспитание самостоятельности в таком понимании требует не только вокально-педагогического воздействия, но всех обстоятельств, связанных как с субъективным жизненным опытом, так и с развитием его художественного мышления.

Но на начальных этапах обучения, более актуальным является второе направление самостоятельности. Оно напрямую связано с процессом обучения, с *умениями работать без непосредственной помощи педагога*. В конечном итоге, при адекватной организации учебного процесса и выполнении ряда условий, такая деятельность, в сочетании с другими факторами, может помочь формированию самостоятельности как свойства личности. Но она никак не может быть сведена к нему. Понятно, что в рамках данного исследования акцент будет сделан именно на втором направлении.

Оно охватывает огромное количество видов самостоятельной работы. Каждый из них может обладать своими свойствами и особенностями реализации. Чтобы не запутаться в их многообразии, необходима систематизация этих видов. «Активная реализация решающей характеристики самостоятельной работы студентов в учебно-воспитательном процессе становится возможной только в том

случае, когда классифицируются её виды и определяются смысловые нагрузки каждого из них» [134, с.112], - совершенно справедливо утверждал Б.Рошаль. Попробуем с этих позиций разобраться в самостоятельной работе вокалиста, применительно к периоду его обучения. Основным критерием в этом анализе будет их целевая направленность.

В общей педагогике описаны четыре уровня самостоятельной работы, отражающие различные учебные цели. Первый уровень – это занятия на основании «простого воспроизведения имеющихся знаний, когда студент, имея правило, образец, самостоятельно выполняет задания на его применение» [179, с.56]. Это наиболее распространенные вид самостоятельной работы, принятый в общеобразовательной школе. В вокальном обучении работа по образцу - один из самых распространенных, но далеко не самых лучших, видов занятий.

Второй уровень – у П.Пидкасистого обозначен как «реконструктивные самостоятельные работы», у Ю.Зотова - «репродуктивная деятельность по воспроизведению информации». Это чисто репродуктивный уровень, когда самостоятельная работа, чаще всего, сводится к проработке и запоминанию материала для его последующего воспроизведения.

Следующий, третий уровень – «Вариативные самостоятельные работы». По определению Л.Шапошниковой, это – «частично-поисковая самостоятельность. Самостоятельность студента на этом уровне проявляется в умении формировать обобщенные способы для решения более широкого класса задач; в умении осуществлять перенос методов, рассмотренных в одном разделе, на решение задач из другого; в стремлении найти «собственное правило», приём, способ деятельности; в поисках более рационального, изящного способа решения [179, с.56-57].

Наконец, четвертый уровень единодушно характеризуется как творческая самостоятельность. Это уровень работы «творца»: будущего ученого, изобретателя, художника, музыканта и т.д., то есть человека, способного находить самостоятельно оригинальные решения возникшей проблемы или создавать продукт, выходящий за пределы имеющихся знаний [148, с.43]. Как писала

Л.Шапошникова: «творческая самостоятельность находит выражение в самостоятельной постановке проблемы, в составлении плана её решения и отыскания способа решения; в постановке гипотез и их проверке; в проведении собственных исследований» [179, с.56-57].

При оценке этих уровней нужно обязательно учитывать обстоятельство, определяющее разные основания этого процесса. С одной стороны, они могут освещать особенности некой группы задач, возникающих в процессе обучения и требующей своего решения, с другой, служить этапами единого процесса, призванного воспитывать креативное мышление человека, формировать его творческую самостоятельность как личностное качество. «Назначение самостоятельной работы, - пишет Ю.Зотов, — развитие познавательных способностей, инициативы в принятии решения, творческого мышления» [62, с.91]. Отсюда естественно вытекают его рекомендации. Они интересны еще и тем, что намечают последовательность действий педагога в формировании самостоятельности учащихся: «...программа-максимум для любого творчески работающего учителя — довести как можно больше детей до четвертого уровня самостоятельности. Однако следует помнить, что путь к нему лежит только через три предыдущих уровня» [62, с.91].

Подобные рассуждения, вполне логичны в процессе формирования *творческой* самостоятельности.¹ Но обучение вокалиста включает в себя значительно большее количество задач, чем творческое воспитание. И то, что оно является ключевым моментом в обучении вокалиста, не отменяет необходимости учебных действий, связанных, скажем, не с творчеством, а с формированием вокального аппарата. Это заставляет по-иному взглянуть на порядок продвижения ученика по уровням самостоятельности. Определить этот порядок означает

¹ Скажем, С.Гайдай, описывая путь к формированию творческой активности, пишет: «На основе анализа ведущих типов учебно-познавательной деятельности в логике движения от репродуктивного типа к творческому нами выделено четыре уровня развития творческой активности, в основу которых были положены шесть критериев (качество не стимулируемой извне интеллектуальной инициативы, устойчивость и многогранность мотивов, степень развитости смысло-ценностных ориентаций, владение навыками решения проблемных ситуаций, развитость рефлексивных умений, развитость навыков диалога в общении)» [38, с.9-10].

установку неких ориентиров, помогающих организовать эффективное обучение вокалиста. При этом, изучение последовательности освоения умений самостоятельной работы должно ориентироваться на цели, которые достигаются в результате решения учебных задач.

Если рассматривать действия вокалистов в процессе обучения, то они могут быть представлены в виде трех компонентов. Первый, назовем его *целевой*, определяет цели и задачи, которые должны достигаться в учебной деятельности. Второй компонент, *исполнительный* [150, с.37], включает в себя методы, приемы, операции, с помощью которых совершаются действия, приводящие к получению результата. Наконец, третий – *контрольный*. Особо отметим, что этот компонент не «дополнение» к предыдущим. Он выполняет важнейшую роль в процессе, оценки его эффективности и результативности. Кроме того, этот компонент является ключевым в организации любой самостоятельной работы.

Отметим особенности организации самостоятельной работы в этих трех блоках по критериям их творческого или репродуктивного характера.

В целевом блоке самостоятельность «может выражаться в двух ипостасях: 1. умение увидеть проблему, самостоятельно ее сформулировать и 2. умение понять и проанализировать полученное задание. В первом случае, это проявление творческого, во втором, аналитического мышления» [147, с.38]. Но в разных учебных ситуациях значимость этих двух видов принципиально меняется. Если в решении проблем, связанных с вокальной техникой и им подобных, репродуктивный путь вполне обоснован и допустим, то в сфере образно-смысловых установок он резко ограничивает профессиональные возможности молодого певца. Это происходит, прежде всего, потому что репродуктивный путь неизбежно ущемляет развитие творческого мышления. В целом же, в деятельности, связанной с целевым блоком, творческие самостоятельные занятия становятся ведущими и, можно сказать, основным условием воспитания вокалиста.

Это соотношение существенного меняется в следующем блоке, исполнительном. Он в большей степени связан не с музыкально-смысловыми

заданиями, а с вокально-техническими¹. Последние, не исключают использование в самостоятельной работе методов, связанных с творческим мышлением. Но здесь их возможности направлены на уточнение основных смысловых установок, на продуктивный поиск музыкально-художественных решений отдельных мотивов, фраз в музыкальных произведениях, на выявление адекватных исполнительских средств, вытекающих из образно-смыслового содержания вокальных произведений.

Тем не менее, ведущим видом самостоятельной работы при этом является репродуктивный, основанный на знании приемов и способов технической работы, и схемы ее организации. Это открывает широкие перспективы в осуществлении самостоятельной работы репродуктивного типа. Сама она не только весьма разнообразна, но и характеризуется несколькими стадиями в процессе своего развития.

На начальном уровне самостоятельная работа строится на прошлом опыте. Он включает в себя интуитивно найденные методы работы, а также конкретные инструкции, полученные от преподавателя на индивидуальных занятиях. Вторая стадия – новая ступень в умении самостоятельно работать. Она тоже основана на прошлом опыте, но не в виде привычного набора приемов, а на знании алгоритма действий, обеспечивающего вариативность применяемых приемов и методов работы. Это рождает пластичность в решении возникающих задач, что повышает эффективность самостоятельной работы.

Третий уровень проведения самостоятельной работы характерен заметным усложнением. Теперь он характеризуется не только применением прошлого опыта, но и опорой на различные закономерности процесса воспитания вокалиста. Это требует серьезной аналитической работы, умения осмысливать ее теоретические установки и умело использовать их в своей самостоятельной деятельности.

Наконец, четвертый уровень проведения самостоятельной работы отличается умениями решать учебные задачи на основе методов творческой деятельности.

¹ Творческие установки приобретают все большее значение по мере разучивания вокального произведения, и при достижении вокально-исполнительского мастерства.

Вполне адекватный применительно к целевому блоку, в процессе самостоятельных занятий в рамках исполнительного блока он проявляется для решения специфических заданий. Юный вокалист уточняет определенные ранее художественные цели, ищет оптимальные пути их достижений. Творческий поиск, таким образом, направлен на совершенствование содержательно-смысловой основы, на выявление средств выразительности в вокальных произведениях и на способы воплощения художественных целей. В довольно редких случаях, творческие методы могут охватывать и такую сторону обучения как формирование вокальной техники.

Отдельно нужно остановиться на принципиальной разнице творческой самостоятельной работы применительно к целевому и исполнительному блоку. Творческая самостоятельная деятельность в целевом блоке детерминируется, прежде всего, уровнем развития креативного мышления вокалиста, без которого самостоятельная постановка целей, даже самых простых, невозможна в принципе. В этом аспекте, основательная подготовка певца с использованием репродуктивных методов не способна вывести обучение вокалиста на творческий уровень.

Очень важно уточнить направления организации самостоятельной творческой работы в общем процессе воспитания вокалиста. Одним из его ведущих принципов нужно признать синхронность применяемых различных методов обучения и в том числе, воспитания самостоятельности. Это обеспечивает комплексность подхода к целостному учебно-воспитательному процессу. Поэтому нужно учитывать, что «творческая самостоятельность целевого блока должна целенаправленно воспитываться с первых же шагов» [147, с.43] обучения вокалиста.

Другое дело, исполнительный блок. В нем формирование творческой самостоятельности развивается по другой схеме. Не синхронность применения разных методов, в том числе и обязательного творческого развития мышления и соответствующих умений самостоятельной работы, а диахронность лежит в ее основе. То есть, по мысли многих авторов, творческая самостоятельность должна

последовательно воспитываться, начиная от начальных уровней репродуктивной деятельности, до уровня творческой активности, как писала Л.Шапошникова, воспитание самостоятельности основывается на управлении процесса «перерастания воспроизводящей самостоятельности в творческую» [179, с.56-57].

С подобной позицией трудно полностью согласиться, хотя для большинства теоретиков, оценивающих возможности самостоятельной работы студентов, процесс ее развития видится именно так. Ведь, чаще всего, уровень творческой самостоятельной работы свидетельствует о зрелости студента, о его основательной подготовке, о накопленном в процессе обучения багаже знаний и умений, на основе которых можно формировать настоящую творческую самостоятельность. «Серьёзной проблемой в организации самостоятельной работы – пишет А.Юрков, – является формирование у студентов умений самостоятельной учебной деятельности – выработки наиболее рациональных способов овладения знаниями, вплоть до развития творческой самостоятельности» [186, с.7]. Значит последняя является высшим критерием «овладения знаниями». Причем речь идет не о научно-поисковой деятельности, в результате которой добываются знания, а об учебном процессе, где готовые знания практически осваиваются. Тот есть, всю свою энергию, пытливость, творческие усилия обучающийся направляет не на добывание «нового продукта», чему должно способствовать творческая самостоятельная работа, а на активизацию процесса освоения готового учебного материала.

Но как мы помним, репродуктивные и творческие процессы имеют разные основания. Сколь бы хорошо ни было развито репродуктивное мышление, оно не способно обеспечить получение творческого результата. С другой стороны, творческая деятельность не возникает сама по себе. Она должна опираться на прошлый опыт, на соответствующие знания и умения. Из этого нужно сделать вывод: *опираясь на приобретенный в процессе обучения опыт, творческая самостоятельность должна формироваться в специально организованной деятельности, при опоре на продуктивные механизмы психики*. Она не является итогом хорошо организованной репродуктивной работы, а рождается на основе

продуктивной деятельности как специально организованной, так и проводимой совместно с другими видами учебных действий. При этом активно используются знания и умения, приобретенные ранее.

Наконец, контрольный блок. Он сам по себе напрямую не связан с репродуктивной или творческой деятельностью. Но его роль в учебной деятельности исключительно велика. Контрольный блок, обеспечивает работу важнейшего механизма функциональной системы, обратной связи. Надо заметить, что она является определяющим условием любого обучения. Ведь результирующие самостоятельные действия, в принципе не могут проводиться без нее. Это и понятно: с помощью контрольного блока вокалист получает возможность оценивать получаемый результат, достигнутый на основе деятельности, как репродуктивной, так продуктивной. На основании такой оценки деятельность по достижению конкретной цели либо завершается, либо повторяется на основе внесенных коррективов. В конечном итоге, результат достигается, а сама деятельность становится результативной.

Тем не менее, все это не происходит в «автоматическом» режиме. Для успешного формирования самостоятельной работы нужно позаботиться о соответствующем развитии сенсорной культуры вокалиста. В нее должны входить афферентные системы тех модальностей, которые задействованы в его самостоятельной работе. По-другому говоря, необходимо развитие вокального слуха, способного передавать информацию как образно-смыслового характера, через слуховые афферентации, так и о состоянии вокального аппарата, посредством проприоцептивных и тех же слуховых ощущений.

Помимо поступления соответствующей информации, необходимо овладеть умениями ее адекватной обработки, и на основе мыслительной деятельности определять операциональные цели, корректирующие деятельность для получения нужного результата. При этом нужно учесть, что какой именно будет получен результат, творческий или нет, определяется не контрольным блоком, а тем результатом, который был представлен в виде цели изначально в целевом блоке.

Понимание особенностей творческой самостоятельной работы и основанной на репродуктивном обучении представляет известный теоретический интерес. Но если рассматривать проблему в практическом аспекте, то гораздо нагляднее будет анализ не особенности того или иного вида самостоятельной работы, а их соотношение при решении практических задач обучения вокалиста. В этой связи определим те направления обучения, в которых учебные действия группируются по общим признакам. Тогда обучение вокалиста можно представить в виде четырех областей воздействия: (компонентов)

1. Развитие вокального мышления;
2. Развитие певческого аппарата, его скоординированности;
3. Овладение певческими навыками;
4. Разучивание вокальных произведений.

Для развития певца в этих направлениях основным материалом нужно признать работу над вокальными упражнениями, разучивание и исполнение специальных вокализов, освоение различных вокальных произведений и их отработка до уровня эстрадной готовности.

В развитии вокального мышления, как уже упоминалось, применяется самостоятельная работа как на репродуктивном, так и на творческом уровне. При этом наличие творческой составляющей вокального мышления и, опоры на соответствующую самостоятельность нужно признать не только приоритетным, но и обязательным условием воспитания певца.

В то же время, деятельность, направленная на развитие певческого аппарата и его скоординированности, вполне может осуществляться с помощью самостоятельной работы репродуктивного типа. Более того, она занимает ведущее положение в этом комплексе методов и приемов обучения вокалиста, основываясь на глубоком знании критериев и методов работы над вокальной техникой, на владении алгоритмами последовательных действий, развивающих вокальный аппарат.

В таком же аспекте можно оценить занятия по овладению различными певческими навыками. Технические упражнения, применяемые самостоятельно в

процессе подготовки, носят ярко выраженный репродуктивный характер. А подчинение вокальной моторики различным техническим целям происходит на репродуктивной основе. Обучающийся имеет некие слуховые эталоны звучания голоса, на которые он настойчиво ориентируется.

Положение меняется, правда не принципиально, при рассмотрении вопросов воспитания художественной техники. Ее особенностью является наличие музыкально-смысловых художественных целей, что ассоциируется с творческой работой. Но в данном случае важно не только то, как возникла та или иная образно-звуковая цель: на основе привнесенной педагогом концепции или с помощью креативного мышления самого вокалиста. Главное, что ее достижение, обеспечивающее вокально-исполнительский процесс и обучение вокалиста, проходит по некоему образцу. При этом, включение в управление вокального аппарата образно-смысловых коррекций, конечно привносит определенные коррективы в самостоятельную работу. Многовариантность исполнительских целей подразумевает анализ и выбор еще более многочисленных исполнительских средств. А любой выбор активизирует элементы творческой работы. Деятельность по воспитанию художественной техники не составляет исключения.

Таким образом, самостоятельная работа вокалиста, рассматриваемая как часть учебной деятельности, должна учитывать особенности применения творческой и репродуктивной самостоятельной работы в зависимости от поставленных целей работы. При этом адекватность применяемых способов самостоятельной работы, в зависимости от учебных задач, составляет важнейшее условие организации эффективного обучения вокалиста.

1.3. Теоретические основы создания методики обучения самостоятельной работе вокалистов в классе сольного пения

Рассмотренные в диссертации теоретические аспекты формирования умения самостоятельно заниматься, представляют как научный, так и практический интерес для вокалиста. Вместе с тем нужно признать, что использование

теоретических выводов далеко не обеспечивает успех в практической деятельности певца. Вполне очевидно, что между теоретическими выводами и вокально-педагогической практикой должен находиться еще один компонент. Его можно назвать «методика обучения самостоятельной работе вокалиста». Создание таких методик представляет актуальнейшую задачу как вокальной, так и музыкальной педагогики в целом.

Ее решение зависит от многих факторов. Но первый, с чего должно начинаться создание такой методики, определяется позицией исследователя применительно к решению поставленной задачи. Чтобы понять ее специфичность, обратимся к известному труду И.К.Назаренко «Искусство пения» [103]. В нем имеется седьмой раздел: «Советы самодеятельным певцам». Он адресован музыкантам, занимающимся самостоятельно. В нем И.Назаренко предпринял попытку описать все то, что необходимо знать вокалисту для успешной самостоятельной работы.

Начинается раздел с описания процесса вокального дыхания и его влияния на звучание голоса. Автор дает ряд ценных рекомендаций: петь «полным голосом» [103, с.536], уточняет как правильно тянуть звук, определяет советы по филировке звука. Большое внимание уделяется пению различных вокальных упражнений. И.Назаренко уточняет диапазон упражнений, упоминает особенности их пения. В частности, это касается выбора гласного звука при пении, сведений о двух основных способах звукообразования. Ценные советы, основанные на природе певческого голоса, увязываются теоретиком с прикрытием звуков. Особенно важной для процесса самостоятельных занятий является его рекомендация заниматься вначале очень осторожно, избегая форсированной нагрузки на певческий аппарат [103, с.536-543]. В этом же разделе педагог репрезентирует рекомендации по организации режима дня вокалиста, приема пищи и т.д. Если обратиться к содержанию этого раздела, то он действительно обладает большой ценностью для начинающих вокалистов, и не только определяет нужные ориентиры для самостоятельной работы, но помогает избежать многих ошибок, которые часто совершают молодые вокалисты в своей работе.

Вместе с тем, заметим, что этот раздел не случайно назван «советы». Ведь в их основе лежит беглый анализ процесса обучения вокалиста и те его положения, на которые, по мнению И.Назаренко, нужно обратить внимание в первую очередь. Нацеленные на реальную педагогическую практику, они действительно способны оказать серьезную помощь в самостоятельной работе вокалиста. Но пытливый читатель не может не обратить внимание на вполне очевидный факт: освоить теоретические знания, изложенные И.Назаренко, вполне под силу любому обучающемуся. Так почему же самостоятельная работа стабильно находится в положении «слабого звена» в общем процессе воспитания вокалиста? По всей вероятности, одни знания, даже весьма важные, не способны стать основой для организации самостоятельной работы. Особенно это справедливо в том случае, когда они подаются бессистемно, в виде советов. Поэтому вполне очевиден вывод: *«рецепты», даже самые правильные, операционально могут помочь в реализации деталей учебного процесса, но не способны сформировать системно организованную самостоятельную деятельность.* Таким образом, детализация педагогических установок, обеспечивающая решение вокальных проблем, сама по себе не способна стать основой для самостоятельной работы.

Но есть и обратные примеры, когда установки носят излишне обобщенный характер, что тоже становится препятствием для сознания методики освоения самостоятельной работы вокалистов. Так в статье Т.Рудневой отмечается «сложность решения проблемы в организации самостоятельной работы начинающего певца, связанную с перестройкой певческого образовательного процесса в нужном направлении, учитывая предшествующее вокальное образование, общий культурный уровень обучающегося» [136, с.770]. А организация самой самостоятельной работы увязывается со знаниями о работе голосового аппарата, созданием эталонного вокального звучания, с представлениями о способах его достижения. Отмечается важность знания законов музыкально-вокального исполнения, которые получает студент в процессе пения, и, наконец, декларируется необходимость овладения вокальными навыками [136, с.770]. В этом плане, Т.Руднева вполне солидарна с И.Назаренко.

Впрочем, И.Назаренко, в отличие от Т.Рудневой, не ставил своей целью создать методику организации самостоятельной работы вокалистов. К этому стремилась Т.Руднева. Но в своей статье она переступает тонкую грань, разделяющую содержание обучения вокалиста и организацию самостоятельной работы. Ее теоретические установки вполне подтверждают этот вывод. В частности, теоретик упоминает в качестве необходимого условия, опору на принципы обучения, указывая на индивидуальный подход, на принцип постепенности и последовательности, «от простого к сложному». Она даже упомянула принцип единства музыкально-художественного и вокально-технического развития, являющегося основополагающим для всей системы обучения музыкантов, на целесообразность применения различных методик обучения. С этих же позиций определяются задачи, стоящие перед вокалистами: «Так на начальном этапе основное место уделяется устранению различных дефектов голосообразования, одновременно вырабатывается правильная певческая поза, правильный вдох и его фиксация. ... Продолжается овладение чистотой интонацией, точностью атаки, выявлением «тянущегося» звука с определенным тембральным окрасом, выравниванием «пестроты» звучания гласных и регистрового строения голоса» [136, с.771]. Любопытно, что на этом этапе занятий самостоятельная работа, по Т.Рудневой «носит подготовительный характер, где создаются благоприятные условия для усвоения вокальных навыков на занятиях» [136, с.771]. И лишь на старших курсах обучения самостоятельная работа обретает статус специфической учебной формы. Обучающийся получает специальные задания самостоятельно подобрать вокально-технические упражнения. Затем внимание молодого вокалиста направляется на решение вокально-исполнительских задач, в том числе и творческого характера.

Вместе с тем, наряду с общими положениями, Т. Руднева указывает на качества вокалиста, являющиеся системно необходимыми для осуществления самостоятельной деятельности. Прежде всего, это касается воспитания *активности и самостоятельности музыкального мышления* певца. Правда, это обстоятельство скромно увязывается с необходимостью применения «анализа и

обобщения в преподавании» и на фоне многочисленных советов явно теряет свою принципиальную значимость для формирования самостоятельной деятельности вокалиста.

Еще более важным ее качеством служит наличие «развитого самоконтроля». «В певческой деятельности – уточняет Т.Руднева, самоконтроль — это самостоятельная оценка воспроизведения звучания и создающего его действия» [136, с.771]. Среди профессиональных качеств вокалиста оно занимает ключевую позицию, так как в вокально-исполнительском процессе основывается на обратной связи. А без нее любая продуктивная деятельность будет невозможна. Особенно велика роль обратной связи в реализации самостоятельной работы. Без нее все усилия вокалиста могут оказаться не только бесполезными, но и нанести существенный вред его художественному и техническому развитию.

Не вдаваясь в теоретическое осмысление механизмов, обеспечивающих успешность самостоятельной работы студента, Т.Руднева, находясь в рамках эмпирического анализа воспитания самостоятельности вокалиста, тем не менее, дает ряд ценных советов, связанных с процессом практического формирования этого умения. Она указывает на методы и приемы, помогающие студентам в их устремлении развивать нужные стороны музыкально-художественного мышления вокалиста. В процессе обучения студент получает ряд последовательно усложняющихся заданий, выполнение которых должно привести к желаемой цели: к формированию умения самостоятельно и эффективно самостоятельно работать. Сначала эти задания репрезентируются в виде музыкально-теоретического анализа, который вокалист должен подготовить самостоятельно. Затем они переходят в создание собственной музыкально-исполнительской концепции вокального произведения. Помогают в формировании умений самостоятельно заниматься задания по подбору вокально-технических упражнений, самостоятельное разучивание списка обязательных произведений, которые студент исполняет перед аудиторией. Это обеспечивает успешность самостоятельной работы по реализации широкого спектра задач вокально-исполнительской подготовки. Вместе с тем, в научном плане рекомендации Т.Рудневой не

составляют системного образования, что не позволяет в полной мере обеспечить решение задач по формированию умений самостоятельно работать.

Попытку создать методику формирования навыков самостоятельной деятельности у начинающих эстрадных вокалистов предприняла Е.Курдина. Учитывая, что организация самостоятельной работы вокалиста-эстрадника имеет много общего с любой деятельностью, требующей творческого подхода, организации освоения вокально-технических навыков и умений, то теоретические основы такой методики будут справедливы не только для эстрадных вокалистов, но и для воспитания певцов-музыкантов в целом.

Прежде всего, нужно отметить ценное обстоятельство: стремление исследователя опираться не только на практику воспитания вокалистов, но и на теоретические постулаты, имеющиеся в общей педагогике. Именно это и декларируется при разработке методики формирования навыков самостоятельной деятельности. Е.Курдина так и пишет: «Анализ литературы, выделенные специфические особенности вокального эстрадного исполнительства и самостоятельной деятельности обучающихся позволили определить, что таковыми являются аксиологический, здоровьесберегающий и информационно-деятельностный подходы» [78, с.165].

При этом нужно отметить важность первого, аксиологического основания. В нем сфокусирована педагогическая установка, имеющая непреходящее значение не только для воспитания вокалиста, но и для любого обучающегося. «Аксиологический подход – пишет Е.Курдина, – позволяет направить содержание, методы и формы самостоятельной деятельности начинающих вокалистов в плоскость ценностных ориентаций личности» [78, с.166]. По сути дела, речь идет о создании специфических мотивационных установок, о системе мотиваторов, которые сформируют нужные мотивы у обучающихся. Заметим, что, как показала музыкально-педагогическая практика, именно их ущербность, а то и отсутствие, является, чаще всего, серьезной помехой в организации самостоятельных занятий. Это теоретическое положение представляется одним из системообразующих в

формировании самостоятельности музыканта и должно быть неизменным условием создания любой методики вне зависимости от специализации музыканта.

Второй подход, связанный со здоровьесбережением, представляется весьма обобщенным. По мнению Е.Курдиной он «предполагает создание условий для формирования у обучающихся физической культуры, сохранения и укрепления здоровья учащихся, охраны голоса, гигиены голосового аппарата» [78, с.166]. Эта установка настолько широка, что будет справедлива для осуществления любой деятельности человека, и не только связанной с самостоятельной работой. Кроме того, вопросы гигиены и сохранения голоса во все времена были в зоне активного внимания вокальных педагогов. Особенно это касалось певцов академического направления, перед которыми всегда ставились сложнейшие вокально-технические задачи.

Если первый подход определяет мотивационную сторону в организации самостоятельной работы, а второй – условия ее проведения, связанные с охраной здоровья, то третий подчеркивает средства осуществления самостоятельной деятельности. «Деятельностно-информационный подход – пишет Е.Курдина, – предполагает применение музыкально компьютерных технологий, мультимедиа, технических средств обучения, мобильных устройств (смартфоны, айфоны, планшеты, ноутбуки), подключенных к сети интернет» [78, с.166]. Вместе с тем, эти три постулата представляют собой установки, если и способные помочь в создании методики обучения самостоятельной работе, но, тем не менее, не саму методику.

Нужно заметить, что Е.Курдина в этом вопросе занимает двойственную позицию. С одной стороны, в своей статье она пишет, что: «рассмотрена методика формирования навыков самостоятельной деятельности у начинающих эстрадных вокалистов» [78, с.166]. То есть, предполагается описание системной организации методических приемов и рекомендаций, следование которым приведет к формированию умений самостоятельно работать. С другой, подчеркивается, что «Опора на перечисленные педагогические подходы (аксиологический, здоровьесберегающий, деятельностно-информационный) к методике и соблюдение

выделенных принципов обеспечивают формирование навыков самостоятельной деятельности у начинающих вокалистов в детской эстрадной студии средствами музыкально-компьютерных технологий» [79, с.168]. В этом случае очевидно, что все то, что предлагает теоретик составляет не методику, а базовые принципы, на которые должна опираться методика формирования навыков самостоятельной работы. Кроме того, абсолютно все, предлагаемое Е.Курдиной, носит универсальный характер и будет справедливо не только для конкретной методики, а для всего учебного процесса. В результате, обещанная методика превращается в ряд советов и рекомендаций справедливых для организации всего процесса обучения вокалистов, а не только для достаточно специфической работы по формированию навыков самостоятельной деятельности.

В своей монографии, правда, Е.Курдина уже точнее определила свои научные намерения. Третий параграф получил название «Подходы к разработке методики формирования навыков самостоятельной деятельности начинающих вокалистов», что вполне соответствует его содержанию. Тем не менее, хорошо подобранный материал и выводы теоретика более всего пригодны для обучения эстрадных вокалистов, чем для решения специфических вопросов, связанных с воспитанием навыков самостоятельной работы. Для этого достаточно обратиться к анализу компонентов самостоятельной деятельности, проведенному Е.Курдиной. Она выделила пять «содержательных компонентов самостоятельной деятельности начинающих вокалистов в детской эстрадной студии».

Первый связан с вокально-сенсорным самоконтролем, второй – зависимостью «от места осуществления данной деятельности: на уроке вокала, в процессе домашней работы, при подготовке к концерту и выступлении на нем» [79, с.27]. Третий определяется видом художественного творчества, четвертое – формами организации деятельности. Наконец, пятый определяется дидактическими целями [79, с.34]. В итоге, Е.Курдина обобщает: «содержательные компоненты самостоятельной деятельности начинающих вокалистов в детской эстрадной студии различаются по доминирующему способу вокально-сенсорного самоконтроля (слухового, мышечного, зрительного, вибрационного) в процессе

развития вокальных навыков, по видам деятельности (урочная, внеурочная, концертная); по виду художественного творчества (вокальному, инструментальному, хореографическому, звукорежиссерскому, актерскому); по формам работы (фронтальная – ансамблевая, групповая – в дуэтах и трио, индивидуальная – сольная); по дидактической цели (обучающие задания, тренировочные задания, творческие задания, контрольные задания)» [79, с.36].

В результате, все компоненты, кроме первого, имеют весьма отдаленное отношение к организации самостоятельной работы, но весьма актуальны для оценки всего процесса воспитания эстрадного певца. И лишь первый компонент является системообразующим для самостоятельной работы.

Вместе с тем, для разработки методики освоения самостоятельной деятельности выводы и педагогические установки Е.Курдиной могут оказаться весьма полезными. Для этого необходимо применять такие компоненты этого многосложного явления, которые являются системно необходимыми, а не просто «проявляющимися в учебном процессе». В этом плане, из всего комплекса установок, изложенных ученым, выделим пункт, относящийся к вокально-сенсорному самоконтролю, имея в виду, его важность не только для процесса «развития вокальных навыков», но и для проведения самостоятельных занятий в целом.

Если же оценивать статью и монографию Е.Курдиной с позиции организации самостоятельной работы вокалиста, а не его обучения в целом, то нужно отметить, что методика воспитания самостоятельности в них лишь обозначена и системно не оформлена, что затрудняет использование весьма ценных указаний в решении проблем воспитания самостоятельности. В этом плане серьезные возможности для осмысления этих вопросов предоставляет монография «Развитие самостоятельности мышления в классе сольного пения» [147]. Ее положения во многом помогут в создании методики обучения самостоятельности музыкантов различных специальностей.

Сразу отметим, что в монографии не рассматривается создание специальной методики организации самостоятельной работы. Но зато репрезентируются

принципы и положения, определяющие формирование такой методики. Важнейшей ее особенностью является то, что в основе анализа лежит не один из аспектов какой-либо самостоятельной деятельности, а такое базовое понятие как «самостоятельность». Она представляется как многосоставное свойство личности. По определению авторов монографии, самостоятельность «как свойство личности и ее классификация представляют самые общие ориентиры в изучении этого явления. самостоятельность далеко не простое свойство и детерминируется многочисленными компонентами, формирующие тот или иной уровень активности» [147, с.45]. Но для того, чтобы что-либо развивать нужно учитывать составные части целого, закономерности их взаимодействия и функционирования. Другими словами, нужна структура объекта, позволяющая систематизировать и конкретизировать усилия по развитию каждого компонента.

Что же отмечается в монографии?

Успешность воспитания самостоятельности, по мнению ее авторов, определяется многими свойствами, объединенными в три блока: «1. мотивационно-волевой; 2. самостоятельное мышление; 3. профессиональные знания, умения, навыки» [147, с.46]. Ущербность в функционировании любого из них негативно скажется на воспитании музыканта, вплоть до невозможности осуществления самостоятельной деятельности. Следовательно, методика обучения самостоятельной работе музыканта должна обязательно строиться с учетом функционирования именно этих блоков.

При этом необходимо учесть, что эти блоки, в свою очередь, состоят из различных компонентов, отражающих те или иные стороны самостоятельности. Первый блок включает в себя мотивационную сферу и волевые качества личности. Мотивационная сфера – это прежде всего наличие соответствующих мотивов деятельности. В этом случае, воспитание самостоятельности должно начинаться «с формирования необходимых мотивов» [147, с.48]. Отметим, что это является ключевым условием, без выполнения которого никакая методика, и тем более обращенная на формирование самостоятельности, в которой роль педагога является опосредованной, не сможет оказать нужное влияние на обучающегося.

Еще одной стороной этого блока является наличие необходимых волевых качеств личности, которые позволят осуществлять и активизировать самостоятельную работу. Воспитание музыканта и, в том числе, вокалиста, исключительно сложный, многотрудный процесс, требующий концентрации усилий на протяжении многих лет занятий. Поэтому в работе музыканта волевые качества занимают центральное положение и реально определяют успешность самостоятельных занятий, а их воспитание становится важнейшим условием успешности всего процесса обучения вокалиста.

Следующий базовый блок – это профессиональное мышление вокалиста. Оно связано с различными аспектами вокально-исполнительской и педагогической деятельности музыканта и отражает различные ее грани. В свою очередь, мыслительные действия группируются по способности решать музыкально-художественные или вокально-технические вопросы и составляют музыкально-художественное и двигательно-координационное мышление.

Эти два вида профессионального мышления охватывают важнейшие аспекты деятельности вокалиста. Прежде всего, они связаны с постановкой художественно-содержательных и вокально-технических целей. Правильно поставленная цель – залог успеха в любой деятельности. И наоборот, ошибки в целеполагании способны сделать все усилия бесполезными. Помимо постановки целей, профессиональное мышление вокалиста руководит всеми действиями певца. В процессе выполнения работы оно ставит дополнительные задачи, помогающие достичь цель, вносит соответствующие коррективы в деятельность, наконец, дает адекватную оценку получающимся результатам. Совершенно очевидно, что свойства и развитие профессионального мышления во многом будет определять успешность воспитания вокалиста. Именно поэтому на воспитание *активности и самостоятельности музыкального мышления* певца указывала Т. Руднева.

Еще один блок, определяющий успешность самостоятельной деятельности связан с профессиональными знаниями, умениями и навыками вокалиста. Являясь частью системы, этот блок вносит свой вклад в успешность самостоятельной работы. Он, как и другие, состоит из множества различных компонентов. Первый

из них, это «**знание**». Авторы монографии обобщают их в четыре группы: «1. Знание музыкального искусства, в том числе и вокального; 2. Знание закономерностей воспитания вокалиста; 3. Знание закономерностей и алгоритмов самостоятельной работы; 4. Знание сенсорных эталонов, составляющих сенсорную культуру певца» [147, с.58].

Но сами по себе знания не смогут обеспечить эффективность обучения музыканта. Поэтому следующим компонентом этого блока является **умение** ими пользоваться. Это является необходимым условием успешной деятельности, которое обязательно должно учитываться при создании методики формирования навыков самостоятельной работы вокалиста. Добавим, что «умение пользоваться» относится не только к знаниям, но и к методам практической работы вокалиста.

Еще одним умением, обладание которым является абсолютно обязательным в проведении самостоятельных занятий является «**умение анализировать**» [147, с.59] свою работу. Это умение лежит в основе самоконтроля. Именно об этом писали Т.Руднева, Е.Курдина и многие другие теоретики и педагоги. В частности, А.Менабени уточняла: «В певческой деятельности самоконтроль — это самостоятельная оценка воспроизводимого звучания и создающего его действия. Она возможна только при наличии у учащегося ясного представления (знания) о том, что надо воспроизвести и как это сделать, а также умения сопоставить воспроизводимое звучание и совершаемые действия со звучанием и действиями, правильными в данной ситуации. Учащегося необходимо учить умению сопоставлять, оценивать» [96, с.253-254]. Вполне закономерно, что при этом юный вокалист должен быть вооружен знаниями «сенсорных эталонов», на основе которых и дается оценка своей деятельности. Дать такие знания обучающему и воспитать умение ими пользоваться – важнейшая задача вокального педагога.

Обобщая полученные при анализе приведенных в диссертации данных, можно составить ряд условий, выполнение которых будет способствовать формированию умения самостоятельно работать. Они способны направлять усилия вокальных педагогов в те сферы обучения вокалистов, которые будут

непосредственно ответственны за формирование умений самостоятельно заниматься.

Итак, обобщим сказанное и уточним основные положения, необходимые для создания методики обучения самостоятельной деятельности.

1. Начинается работа с формирования у обучающегося соответствующих **мотивов** деятельности. С этой целью предусматривается создание различных мотиваторов, на основе которых возникнут нужные мотивы. Одним из них является *специальная организация учебного процесса*, предусматривающая постановку требований, выполнение которых будет являться обязательным для каждого обучающегося. Эти требования, в первую очередь, должны касаться самостоятельной работы вокалиста.

2. Вооружить молодого вокалиста необходимыми для организации самостоятельной работы **знаниями**. Они не должны ограничиваться рамками операциональных действий, а репрезентировать системные сведения, с помощью которых можно добиваться высокой результативности самостоятельной работы. Они будут пополняться в процессе развития вокалиста и его профессиональных умений.

3. Нужно сформировать **практические умения и навыки**, помогающие осуществлять самостоятельную деятельность. Данные в упрощенном виде, они в процессе занятий и развития вокалиста будут совершенствоваться для выполнения умение ставить и формулировать цели более сложных заданий.

4. Необходимо развить умение **ставить и формулировать цели** своей самостоятельной работы. Важнейшим резервом повышения ее эффективности является именно эта способность вокалиста, так как чаще всего самостоятельная работа выполняется без глубокого осмысления цели и задачи. Нечеткость, в этой области часто приводит к механистичности выполнения самостоятельной работы.

5. Важно добиться освоения учеников не только локальных умений и навыков, а *организовать их в виде специализированных алгоритмов*

практической деятельности, нацеленной на достижение обозначенных целей и решение поставленных задач.

6. В качестве важнейшего условия, без выполнения которого самостоятельные занятия не смогут обрести нужную результативность, выступает развитие умения *анализировать получающийся результат*. Без этого умения самостоятельные занятия превратятся в механистическое действие, на которое будет потрачено много времени, но которые не сможет привести к нужному результату.

Эти теоретические установки могут служить основанием для формирования практической самостоятельной деятельности в обучении музыкантов разных специальностей, в том числе и вокалистов. Но при этом нужно отметить еще один весьма существенный аспект процесса их воспитания. Он связан не с освоением различных знаний, умений, навыков, а с развитием самого вокалиста. Это развитие затрагивает все стороны личности музыканта, обеспечивающие уровень его профессионального мастерства. В первую очередь необходимо позаботиться о совершенствовании музыкального мышления будущего певца. В целом, именно оно способно обеспечить нужное функционирование вокально-технического аппарата и желаемое качество художественно-исполнительской деятельности. От него так же зависит успех во многих других сферах деятельности вокалиста, включающую вокально-педагогическую.

С развитием профессионального мышления тесно связано формирование и совершенствование вокального слуха певца, его сенсорной культуры в целом. Без них из спектра работы вокалиста выпадают целые области, связанные с адекватной оценкой получаемого результата, с анализом путей дальнейшего обучения вокалиста, с внесением корректив в процесс обучения и т.д. Понятно, что без опоры на музыкальное мышление любая методика обречена на успешное решение узкого круга сиюминутных задач, доступных для определенного уровня развития вокалиста. Но такая методика не способна служить опорой в планомерном процессе воспитания вокалиста и не имеет перспектив. Это обусловлено тем, что сами знания не способны обеспечить динамичное воспитание вокалиста, без соответствующего развития его музыкального мышления.

Изложенные в параграфе установки носят универсальный характер и будут справедливы для формирования любой практической деятельности музыканта. Вместе с тем, они вполне пригодны для решения локальных вопросов, в частности для создания методик самостоятельной работы. Их достоверность можно проверить на примере освоения одной из многих специфических областей вокальных занятий, связанной с подготовкой вокального аппарата к пению.

Глава 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПО ВЫЯВЛЕНИЮ ЭФФЕКТИВНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ УМЕНИЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ВОКАЛИСТА

2.1. Теоретико-методические вопросы самостоятельной подготовки вокального аппарата к пению

Освещенные в предыдущем параграфе теоретические установки, призванные оказать помощь в воспитании самостоятельности вокалиста, служат основой для создания различных практических методик обучения. В вокальной педагогике их множество. Охватить все вопросы их создания в одном исследовании – нереальная задача, так как разработка методик требуют отдельных действий, нацеленных на поиск практических методов работы, внедряемых в учебный процесс. При этом нужно иметь в виду, что организация самостоятельной работы – огромная область вокальных занятий, обладающих своей спецификой. С одной стороны, создание методик обучения требует индивидуального подхода, с другой, опирается на теоретические положения, изложенные ранее в диссертации. Отметим, что они могут быть использованы для воплощения многих методик. Отсюда возникает задача: *экспериментально проверить практическую целесообразность выдвинутых теоретических установок*. Сделать это можно на примере организации методики освоения самостоятельной работе в одной из областей вокального обучения.

Направлений в методике обучения великое множество. Но в занятиях вокалистов существует чрезвычайно распространенная разновидность технической работы, важность которой признается всеми без исключения. Она широко применяется в учебной и вокально-исполнительской практике. Это относится к вокальным упражнениям, получившим в среде вокалистов «популярное» название «распевки».

Релевантность выдвинутых в диссертации теоретических положений можно проверить на примере формирования умения самостоятельно применять

«распевки» в своей работе. Для успешного решения такой задачи нужно выполнить несколько условий: 1. Выявить содержание и функции упражнений, составляющих «распевки». Ведь именно они станут основой формирования столь необходимого для вокалистов умения. 2. Уточнить методику применения упражнений, обеспечивающих готовность вокального аппарата к пению. 3. Выявить условия и приемы воспитания самостоятельности в пении таких упражнений. Этому и будут посвящены дальнейшие материалы исследования.

В многосоставной работе вокалиста существует раздел, необходимость которого не вызывает сомнения ни у преподавателей, ни у студентов вне зависимости от их творческих, теоретических и методических убеждений. Другой его особенностью является устойчивая потребность в подготовке вокального аппарата к занятиям, продиктованная самой профессиональной деятельностью вокалиста. Третьей характерной чертой служит стремление к освоению умений *самостоятельно* выполнять эту вокально-техническую работу. В данном случае, имеется в виду пение упражнений. Но прежде, нужно определить функциональные особенности упражнений, подготавливающих певческий аппарат к работе, в общем комплексе вокальных упражнений.

Вокальных упражнений – великое множество. Но как показывает практика, далеко не все они пользуются всеобщим признанием. Существует особый вид упражнений, предназначение которых подготавливать вокальный аппарат к работе. В обыденной деятельности вокалистов они получили название «распевки». Являясь, по сути, вокальными упражнениями, они, в силу своей популярности и специфичности назначения, обрели столь «выразительное» наименование.

Нужно подчеркнуть, что ни одно другое певческое упражнение или их разновидность не получили в практике вокальной педагогики подобного «популярного» обозначения, что свидетельствует об «особой» роли этого феномена в обучения певца. И действительно, в каждодневных занятиях вокалист может варьировать выполнение различных заданий, акцентировать одну их часть, переносить работу на другое время и т.д. Но когда дело касается упражнений, подготавливающих певческий аппарат к работе, то их место в занятиях всегда

неизменно. Они не могут применяться эпизодически, не могут быть перенесены на другое, более «удобное» время. Такие упражнения, являются обязательной частью, предваряющей вокальные занятия.

Так при опросе студентов-вокалистов творческих вузов Белгорода и Крыма, проведенного в режиме «online» на базе платформы «Google Forms» было установлено, что в 100% случаев обучающиеся активно используют вокальные упражнения в учебном процессе. При этом важно было выявить два обстоятельства: 1. вокальные экзерсисы включают в себя весь комплекс вокальных упражнений или только относящийся к «распевкам» и 2. насколько они могут применяться самостоятельно.

Одной из характеристик оценки подготовительных упражнений является время, затрачиваемое на их пение. Анализ полученных данных показал, что 40% опрошенных в каждодневных занятиях занимаются упражнениями от 5 до 15 минут. Еще 35% молодых певцов увеличивают этот срок до 15-20 минут. Итак, 75% опрошенных выделяют пению упражнений в своих занятиях от 5 до 20 минут. При этом, автор хрестоматии для вокалистов под названием «Распевки» О.Л. Сафронова считает, что «Распеваться необходимо ежедневно не менее 30 минут до состояния прогретого, тёплого, подвижного, «лёгкого» горла, с достигнутым нужным диапазоном» [138, с.5]. Заметим, что О.Сафронова указывает не просто на пение вокальных упражнений как таковых, а именно на помогающих привести певческий аппарат в нужное состояние. Об этом свидетельствуют и рекомендуемая продолжительность пения, и приводимые критерии, на которые должны ориентироваться вокалисты в своих певческих занятиях. Поэтому вполне логично можно предположить, что 70% опрошенных поют именно «распевки». Это не исключает пения распевок и оставшимся 25% опрошенных. Более продолжительное время, уделяемое упражнениям (от 30 минут и более) свидетельствует о том, что вокалисты во время занятий поют не только «распевки», но и упражнения на развитие различных сторон вокальной техники.

Такой вывод вполне закономерен. Если вдуматься в эти цифры, то диапазон от 5 минут до 30 и более представляется чрезвычайно широким. Это составляет

важнейшую вокально-педагогическую проблему. Если за норму взять 30 минут и более, то как реализовать это в учебном процессе? В подавляющем большинстве случаев с «распевок» начинается каждый вокальный урок. Это означает, что из 45 минут занятий, 30-35 минут будет занимать пение упражнений. На пение вокализов, разучивание серьезной программы из десятка вокальных произведений остается от урока 10-15 минут? А какое время пения упражнений считается оптимальным? Если пение «распевок» 5-10 минут является достаточным, то особых проблем не возникает. А если оптимальным будет распевание в пол часа, то целесообразность таких занятий будет поставлена под сомнение¹.

Еще одним важным фактором вокально-технической обучения является количество упражнений, которые включаются в ежедневную работу вокалистами. Почти половина опрошенных (45%) используют лишь 2-3 упражнения, а еще 25% - 3-4. При таких параметрах можно с большой долей вероятности предположить, что упражнения, включенные в работу опрошенных, носят характер подготовки вокального аппарата к работе².

О том, насколько юные вокалисты умеют распеваться самостоятельно, можно судить с большой долей условности. Анкетирование показало, что 65% опрошенных могут распеваться сами и под руководством педагога. И лишь 35% вокалистов заявили, что распеваться самостоятельно не могут. Но при этом мнение тех, кто указал, что умеет распеваться самостоятельно, не может быть признано репрезентативным. Тому есть множество причин. Но одна из главных заключается в том, что при отсутствии практической проверки умения распеваться, оценить объективно степень этого умения сложно.

¹ В этом случае должны быть пересмотрены организационные и педагогические установки обучения вокалистов. Суровой необходимостью станет отказ от распевания обучающегося на уроке. И как следствие, воспитание умения распеваться самостоятельно и овладение соответствующей методикой пения подготовительных для занятий упражнений.

² Такие результаты резко контрастируют с весьма малочисленными данными опроса, которые свидетельствуют о применении в самостоятельных занятиях 8 и более упражнений в течение 30 минут и более (10-15% опрошенных). В этом случае можно с большой долей уверенности утверждать, что «распевки» применяются вместе с другими упражнениями и составляют единый комплекс.

Эти данные подтвердились по итогам анкетирования студентов-вокалистов в Белгородском государственном институте искусств и культуры. Выяснилось, что 33,4% опрошенных не умеют распеваться самостоятельно. На самостоятельное распевание перед уроком указали только 26,6 %. Все студенты показали, что перед концертами их распевают педагоги, и что в 100% случаев упражнения поются на каждом уроке. Могут распеть других вокалистов 60% опрошенных. Вместе с тем, с необходимостью формирования умения самостоятельно распеваться, согласны 93,3% вокалистов. На вопрос: с какого времени обучения нужно формировать умение распеваться, 53,3% опрошенных считают с 1 года обучения, со второго года – 20%. И наконец, с третьего – 26,6%.

Таким образом, можно констатировать: 1. упражнения на подготовку вокального аппарата к занятиям поют 100% обучающихся; 2. Часть вокалистов (по результатам опроса каждый третий) – не умеет распеваться самостоятельно¹; 3. Считают необходимым наличие умения самостоятельно распеваться 93,3% респондентов, причем более половины указывают, что умение самостоятельно распеваться нужно формировать начиная с первого года обучения. Так почему же при такой ярко выраженной потребности столь высокий процент обучающихся, не умеющих это делать?

Причин этого много. Но одна из главных заключается в *теоретической неразработанности условий и конкретных целей «распевок»*. Это проступает и в практической деятельности педагогов со студентами-вокалистами, и в методических и теоретических работах. В результате открытым остаётся вопрос: «распевки» – это один из видов упражнений, реализуемых на общих основаниях, или они функционально столь отличны от других упражнений, что требуют особого подхода? Вопрос далеко не праздный. От ответа на него будут зависеть методы работы над «распевками». Попробуем получить ответ на основе анализа

¹ Реальное положение еще хуже. Несмотря на то, что 65% опрошенных утверждают, что умеют распеваться самостоятельно, это не всегда соответствует действительности из-за крайне расплывчатого представления о критериях, с помощью которых оценивается умение распеваться.

наиболее известных «школ» и сборников упражнений. В вокальной педагогике они составляют важнейшую часть.

Созданием различных вокальных школ, пособий, сборников упражнений занимались известные педагоги на протяжении нескольких веков. Рассмотрим, как в этих трудах освещён важнейший для учебного процесса раздел, связанный с подготовкой вокального аппарата к занятиям. Понятно, что анализ всех, или максимально доступных, сборников упражнений был бы излишним. Здесь важно определить общую тенденцию, оказывающую влияние как на теорию и методику преподавания вокала, так и на практику современного обучения вокалиста.

В «Практическом методе итальянского пения» известного итальянского педагога Николо Ваккаи [31] (1790–1848) большое внимание уделяется отработке технологических навыков и умений вокалистов. Это упражнения на пение гамм, интервалов, различных мелизмов, на овладение всевозможными штрихами, и даже на развитие беглости («Введение к руладам»). Сами упражнения немногочисленны. Они, скорее, представляют собой «образцы», по которым можно ориентироваться в технической работе и создавать новые, по подобию предложенных Н. Ваккаи. Эти упражнения нацелены на подготовку вокального аппарата, но только не к началу ежедневных занятий вокалом, а к певческой деятельности в целом.

Современник Н. Ваккаи, композитор, певец и вокальный педагог Александр Егорович Варламов (1801–1848) издал в 1840 году «Полную школу пения» [32]. Ценность его труда не только в том, что это было первое в России пособие по обучению пению. Прежде всего, нужно отметить стремление вокального педагога не ограничиваться отдельными «рецептами», помогающими вокалисту. Планы А. Варламова масштабнее: создать «Школу», в которой излагались бы в систематизированном виде важнейшие педагогические и методические установки, охватывающие основные стороны воспитания певца. Многие положения его «Школы» не только вошли в историю вокальной педагогики, но имеют важное практическое значение и сегодня.

Естественно, сама идея создать «Школу пения» обусловила её разностороннее содержание. Не вдаваясь в подробности, отметим указания,

относящиеся к упражнениям. Они охватывают многие вопросы постановки голоса и вокально-технического развития певца. Исходя из рекомендаций, можно сделать вывод, что проблема «распевок», как таковых, Варламовым не рассматривалась. Скорее всего, он воспринимал распевки и упражнения как единое целое, применяемое в процессе обучения певца. Это видно из его методических указаний: «Ежедневное упражнение должно продолжаться не более двух часов или много уж двух с половиной. Время можно распределить следующим образом: Утром. Два упражнения в гаммах: для одного пять минут, а для другого десять; потом упражнения в сольфеджиях или вокализациях: для одного четверть часа, а для другого полчаса. Надобно наблюдать, чтобы после каждого из сих упражнений давалось четверть часа на отдых. После обеда. Десять минут на гаммы и четверть часа на небольшие упражнения, потом четверть часа и полчаса на сольфеджии и вокализации, с наблюдением десятиминутного отдыха после каждого упражнения» [32, с.15-16]. Совершенно очевидно, что здесь речь идёт не о распевках, как таковых, а о пении упражнений, направленных на вокально-техническое развитие певца.

Вместе с тем, советы и установки А. Варламова по пению упражнений свидетельствуют о том, что в реальной педагогической практике он различал упражнения на развитие техники и распевки. Достаточно обратиться к другим его указаниям: «При утренних упражнениях надобно наблюдать большие предосторожности, – пишет А. Варламов. – В особенности должно воздерживаться от напевов [интонаций] резких [высоких] нот, но начинать пением в продолжение получаса средних звуков, которые не требуют никакого усилия; потом переходить к звукам более трудным и оканчивать резкими [высокими] звуками, упражняя, таким образом, голос во всем его [объёме] пространстве. Только чрез такую постепенность можно достигнуть высокого развития голоса, без утомления учащегося – условие, которого требует не только сбережение голоса, но и сохранение здоровья» [32, с.15]. Пение утром, полчаса, петь «средние звуки», но не высокие, петь без «усилий» – всё это характерные практические требования, предъявляемые к «распевкам». На уровне развития вокальной педагогики того

времени синкретичное представление о содержании вокальных упражнений представляется вполне естественным.

Наряду с автором «Полной школы пения» А. Варламовым можно упомянуть М. Глинку и А. Даргомыжского. Правда, необходимо учесть, что, как справедливо пишет А.П. Юдин, «В области музыкальной педагогики Даргомыжский, как, впрочем, и Глинка, не оставил практически никаких работ, сколько-нибудь полно и систематично отражающих его педагогические взгляды, идеи, методы» [184].

В ещё одной «Практической школе пения» немецкого композитора, вокального педагога, дирижёра Франца Абта [2] (1819–1885) также имеется целый ряд упражнений, предназначенных для обучения певца вокальному мастерству. Последовательность предлагаемого материала, изобретательность, с которой выписаны не только конкретные упражнения, но и системность в их усвоении представляют большую методическую ценность и в наше время. Разделы «Практической школы пения»: выработка тона (диатоническая и хроматическая последовательность, пение интервалов, трезвучий, септаккордов) последовательно прививают молодому певцу начальные вокальные навыки. Эти навыки включают в себя и отработку управления вокальным аппаратом в упражнениях на постепенное усиление и ослабление тона; выдерживание тона [2, с.17]. Далее идут упражнения для обретения беглости (в основном на материале диатонических и хроматических гамм), упражнения на мелизматику и т.д. Очень важным представляется раздел «20 сольфеджио», в который включены задания не на двигательное развитие вокального аппарата как такового, а на воспитание первичных навыков выразительного пения (упражнения, полющиеся *andantino*, *portamento*, *allegretto*, *allegro marcato* и т.д.). Завешают сборник довольно развёрнутые вокализы, в которые включены многие наработанные ранее навыки. Но при всей системности предлагаемых упражнений, о распевках Ф. Абт всё же не упоминает.

В «Школе пения» испанского певца и известного вокального педагога Мануэля Гарсиа (сына) (1805–1906), созданной в 1847 году присутствуют все компоненты, обеспечивающие освоение вокально-технических и исполнительских

навыков [41]. В первой части дается краткое описание голосового аппарата, звукообразования. Представляется классификация голосов, их качества и подача. В этой же части присутствует описание разного рода вокализаций, исполнение гамм и пассажей, группетто, трелей.

В рамках данного исследования интересна глава VIII [41, с.27–30] о способах изучения упражнений. В заявленных задачах М. Гарсиа вполне обстоятельно объясняет все действия вокалиста, даёт нужные советы по исполнению упражнений: «Нужно строго сохранить на всех нотах одинаковый тембр, а также одинаковую силу и качество звука. Все упражнения должны исполняться правильно в такт.... Ученик не должен брать дыхание неровно и шумно в середине пассажа» [41, с.27] и т.д. Вместе с тем, в этом разделе ни прямо, ни косвенно проблемы, связанные с «распевками», не упоминаются. Нет даже намека на то, как нужно подготавливать певческий аппарат к пению. Понятно, что на начальном этапе обучения «распевки» далеко не так актуальны, как в более поздний период. Но, тем не менее, вопросы «разогревания» вокального аппарата в этой «Школе» игнорировались полностью.

В «Новейшей школе для пения» немецко-австрийской певицы и вокального педагога М.Маркези [92] (1821–1913) наблюдается та же картина, что и в других вокальных школах XIX века. Начинается школа с «Постановочных упражнений для развития голоса». Предваряет упражнения «Практическое руководство для учащихся», в котором описываются положение корпуса и рта при пении, основные положение начального звукоизвлечения и т.д. Затем идёт основательное развитие голосового аппарата на материале гамм, и прежде всего, хроматических. По убеждению М. Маркези, «Изучение гамм способствует развитию звучности, силы и объема голосового аппарата, выравниванию регистров» [92, с.10]. Предлагаемый темп развития, как голоса, так и овладения вокально-техническими приемами, довольно высок. Вместе с тем, то, что существуют специальные упражнения для подготовки вокального аппарата к занятиям, которые должны применяться ежедневно, даже когда идет работа не над упражнениями, а над вокальными произведениями, в Школе пения не говорится.

Основательное руководство «Искусство пения» оперного певца и вокального педагога Ж.Дюпре [52] (1806-1896) является смелым шагом в музыкальную педагогику будущего XX века! Как и любая другая школа, «Искусство пения» Ж.Дюпре подразумевает подготовку вокалиста к профессиональной певческой карьере. Само руководство состоит из трех частей. Но его отличительной особенностью является нацеленность на *выразительное* пение. В своих упражнениях педагог стремился не просто к решению сугубо технических задач, но и увязывает формирование технических навыков с музыкально-художественным развитием певца. Любопытны его комментарии ко второму занятию: «Ученики бывают напыщены там, где нужно быть наивным или простым; порывисты и грубы там, где нужно быть изящным... Но чаще всего, они ничего себе не представляют и рассматривают ноты как последовательность звуков, которым не придают никакого смысла. ...Фразировать, акцентировать, разукрашивать – это детали творческой работы их нужно искать и приобретать в процессе разучивания» [52, с.8-9].

Нужно отметить, что эта, чрезвычайно прогрессивная для вокальной и, шире, музыкальной педагогики установка, высказанная в XIX веке, становится отличительной чертой всего труда Ж.Дюпре. Уже в самом начале обучения, после усвоения первейшего навыка пения в интервале секунды, Дюпре сразу же предлагает «мелодический этюд в - интервале секунды». Начинающий вокалист учится не просто чисто петь звуковые последования, а на их основе выражать *настроение*. Этому способствует и многочисленные динамические указания в этюде, и динамические оттенки, и фразировочные лиги. Далее идут упражнения в интервале терции – и сразу же соответствующий мелодический этюд и т.д.

Во второй части «Искусства пения» представлены упражнения на развитие «подвижности». Они даны в виде специальных вокализов и имеют продолжение в вокальных произведениях: «Болеро», «Полонез», «Тема с вариациями». А третья часть включает в себя вокальные сочинения разных композиторов, изучение которых не только ставит высокие творческие задачи, но и служит прекрасным материалом для формирования вокального мастерства. В целом, творение Дюпре

предстает не как «Школа пения», что является обычным явлением в вокальной педагогике того времени, а как ИСКУССТВО пения. Вместе с тем, несмотря на исключительные достоинства этого труда, проблема «распевок» в нем даже не упоминалась.

Наконец, еще одна работа, из когорты выдающихся вокальных педагогов XIX века, связана с творчеством немецкого композитора, скрипача и вокального педагога Генриха Панофки [115] (1807-1887). Сам автор определил цель своей работы как «изложение необходимых правил для формирования, развития и выравнивания голоса» [115, с.9]. В своей основе труд Панофки весьма традиционен. В нем присутствуют разделы, позволяющие освоить вокально-исполнительские навыки певца. Здесь имеются упражнения на подачу звука, на пение *legato*, *staccato*, упражнения на триоли, арпеджио, беглость и т.д. Как отмечает сам автор, эта часть «содержит необходимые указания в отношении культуры голоса и его совершенствования» [115, с.9]. Предваряет вторую часть, теоретическая, в которой рассматриваются различные актуальные для обучения вокалиста правила и методические положения.

Вместе с тем, для анализа данного исследования исключительно важен XVI раздел второй части. Он назван: «ЕЖЕДНЕВНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ». В нем имеется восемь позиций, которые должны включаться певцом в каждодневную работу вокалиста. Все они связаны с конкретным номером упражнения:

- «1. Подача звука № 1
2. Упражнение на три ноты для выравнивания двух регистров, № 2.
3. Последовательность пяти нот, № 4.
4. Гаммы, № 7.
- 5 Арпеджио Россини, № 14.
6. Ряд гамм, № 28.
7. № 34.
8. Филированные звуки, №№ 42, 43, 44» [115, с.29].

Отметим два обстоятельства, связанные с данной рекомендацией. Первое, Панофка предлагал эти упражнения в качестве ежедневных. Второе, они призваны

помочь в техническом развитии. Как пишет автор: «Выполняя эти упражнения разумно, а не механически, в течение одного часа в день, певец получит уверенность правильной интонации разовьет необходимую гибкость голоса» [115, с.29]. Другими словами, вокальный педагог рассчитывал с помощью этих упражнений формировать технику вокалиста. Но так ли это на самом деле?

Этот вопрос достаточно дискуссионен. Прежде всего, нужно понять, для певцов какого уровня вокально-технического развития пригодна эта рекомендация? Совершенно очевидно, что упражнения №№ 1, 2, 3 будут полезны только для начинающих. Вряд ли они заинтересуют уже опытного певца. Тогда зачем их петь ежедневно? Соответственно с упражнениями №№ 7, 14, 28, 34, 42, 43, 44 [115, с.41-164] начинающий вряд ли справится и потому они никак не обеспечат развитие техники. Панофка, как опытный педагог-профессионал, не мог не понимать этого.

Еще один вопрос: в представленном списке присутствует № 14 «Арпеджио Россини» (с.75), а на с. 200 имеется раздел «Арпеджио». В первом случае арпеджио поются на протяжении 3 тактов подряд без пауз. Затем короткая пауза, и следующие 3 такта арпеджио.



Нужно отметить сложность этого задания. Кроме того, протяженность арпеджио сильно ограничивает возможности вариативного использования для решения многих технических задач. Во-втором случае, арпеджио идут не подряд, а каждое отделяется от следующего удобной паузой.



Такая группировка допускает применение арпеджио для решения большого количества разнообразных вокально-технических задач. Это достигается за счет пауз, позволяющих концентрировать внимание, постановки различных вокально-технических целей, повышения качества контроля получаемого звукового результата. Все это способствует активному применению этих упражнений для развития игрового аппарата и формирования нужных навыков и умений.

Возможности «арпеджио Россини» в перспективе технического развития сильно ограничены. Протяженность упражнения не позволяет ставить цели, связанные с различными аспектами техники вокалиста. А это значит, что активно их использовать для формирования технического мастерства будет сложно. Тогда откуда же возникло предложение использовать вышеперечисленные упражнения в ежедневных занятиях?

На этот вопрос можно ответить, если вспомнить функции «распевок». Главное их предназначение – это подготавливать певческий аппарат к вокальным занятиям. Поэтому они поются ежедневно перед их началом. Предлагаемые Г.Панюшкой упражнения вполне соответствуют этим условиям. Поэтому можно с большой долей вероятности утверждать, что они хоть и не называются «распевками», но, тем не менее, намечены выполнять их функции. А вот упражнения на арпеджио (страница 200 сборника), более всего подходят для развития вокального аппарата.

Если обратиться к вокальным упражнениям педагогов XX века, то ничего принципиально нового в вопросах «распевок» не обнаруживается. Так, сборник

вокальных упражнений А.Трояновской [160] затрагивает большинство аспектов формирования вокальной техники. В начале сборника автор пишет: «Задача этих упражнений дать вокалистам – педагогам и ученикам – новый материал для работы в каждой области техники голосообразования» [160, с.3]. «Распевки», судя по материалам сборника, в эти области не входят.

В опубликованной несколькими годами позже «Школе пения» А.Т.Гречанинова [48] чётко выдержана основная цель: «дать педагогический материал 1) для усвоения технической стороны искусства пения, 2) для развития слуха, 3) для развития художественного вкуса» [48, с.8]. И нужно заметить, что с поставленной задачей Гречанинов справился блестяще. Его упражнения, вокализы на развитие музыкальности певца внесли достойный вклад в вокальную педагогику. Что же касается «распевок», то они остались за пределами интересов композитора.

Наконец, «Сборник упражнений и вокализов» Н.Бахуташвили [24], изданный полвека назад, отличается прекрасным подбором материала для технического развития певца. И опять же, вопросам пения упражнений для подготовки голосового аппарата к занятиям в сборнике не уделено никакого внимания.

Анализ сборников упражнений можно продолжить. Однако ничего принципиально нового это не принесет. «Распевки», бесспорно получившие широкое распространение в практической вокальной педагогике, в теории и методике вокального обучения, как видно из анализа вокальных упражнений и школ, в качестве объекта серьезного научного и педагогического анализа, не фигурируют. Как добиться виртуозного пения – эта проблема в обучении вокалиста существует, как расширить певческий диапазон – тоже имеется, а вот с пением «распевок», получается, гораздо проще. Предполагается, что каждый вокалист способен успешно с ней справиться на основе своего личного опыта или по «подсказке» педагога.

Ведь вполне привычной представляется ситуация: если при выступлении допускается досадная ошибка при исполнении высокой ноты, то причина этого

видится в плохом самочувствии, в эстрадном волнении, в неудачном подходе к ней и т.д. Но мало кто задумывается о том, насколько к этому был готов певческий аппарат, какие приемы применялись для обеспечения его устойчивого функционирования, как проводилась его «распевка»? Ответить на эти вопросы можно лишь тогда, когда будут выявлены реальные возможности «распевок», правила и условия их выполнения, обеспечивающие получение нужного исполнительского результата. На основании анализа различных вокальных школ и сборников упражнений это сделать не удалось. Обратимся к теории вокальной педагогики и бытующим мнениям на этот счет педагогов-практиков.

Итак, в отношении «распевок» налицо противоречие: повсеместное «ежедневное» применение «распевок» в практике вокального обучения и, по сути, полное игнорирование этого процесса в вокально-теоретической и педагогической литературе. Главной причиной этого противоречия служит неопределенный «статус» этих упражнений. То, что «распевки» – это упражнения, – сомнения ни у кого не вызывает. Но сами вокальные упражнения в сознании вокалистов и преподавателей, чаще всего, воспринимаются как синкретическое понятие, включающие в себя различные их виды, скажем, упражнения на стаккато, упражнение на подвижность голоса, упражнение на филировку звука и многое другое. В этом же ключе воспринимаются упражнения на подготовку певческого аппарата к работе, то есть «распевки». Однако если целевые назначения различных технических упражнений чётко осознаются и обозначены в соответствующих разделах сборников, то пение «распевок» рассматривается как «само собой разумеющееся», как некое неизбежное дополнение к технической работе, и потому в учебных пособиях, как правило, не упоминается.

Одна из причин этого заключается в том, что часто на уроке «распевки» пластично могут переходить в пение *специальных вокально-технических упражнений*, что вполне объяснимо и естественно. Однако обнаружить тонкую грань этого перехода довольно сложно. Поэтому в сознании юных вокалистов упражнения закрепляются как синкретическое действие, как единое целое.

Вторая причина заключается в логической ошибке, связанной с определением «распевок» и упражнений. Из вполне обоснованного утверждения: «распевки есть упражнения», делается ошибочный вывод: «упражнения – это распевки». Проиллюстрируем сказанное примером.

Возьмем весьма популярный, судя по четырем переизданиям, сборник «распевок» О.Л. Сафроновой [138]. В нём ярко представлена концепция, опирающаяся на «синкретическое» понимание технических упражнений и, как следствие, сохраняющая все имеющиеся в методике и практике вокальной педагогике противоречия. Начнем с того, что название хрестоматии «РАСПЕВКИ» ориентирует читателя на то, что в центре внимания автора будут находиться упражнения, подготавливающие вокальный аппарат к занятиям. Сама О.Л. Сафронова даёт недвусмысленное понимание этого термина. Она пишет: «Распевка — это: 1) специальное вокально-техническое упражнение для подготовки голосового аппарата и слуха певцов; 2) проба голоса, разогрев и его тренировка — целенаправленно, с учётом индивидуальных задач; приведение голоса в рабочее состояние» [138, с.5]. В доказательство своих установок, она сочувственно цитирует Л.Б.Дмитриева, описывает функции подобных упражнений, ставит соответствующие задачи [138, с.9].

Но здесь мы встречаемся с удивительным фактом. Автор «Хрестоматии» не только оценивает «распевки» как любые другие упражнения. Она идет дальше: все упражнения, вне зависимости от целевой направленности, называются распевками. «В книге – пишет О.Л. Сафронова, – собрано около трёхсот распевок, многие из которых опубликованы впервые...» [138, с.2]. Таким образом, несмотря на заявленное название «Распевки» и наличие раздела «Разогрев и разминка», реально этот опус представляет собой обычный сборник упражнений, менее всего нацеленный на освоение навыков эффективной подготовки вокального аппарата к занятиям пением.

Интересная оценка распевания дана Л.Б. Дмитриевым. Он подходит к этому вопросу с системных позиций. По его мнению, успешность выступления зависит, помимо прочих факторов, от «врабатываемости» и «распевания». «Для того, чтобы

хорошо, полноценно работать, надо "втянуться в работу", "настроиться", "собратся", "разогреться", "размяться", "распеться" и т. п.», – считал Л.Б. Дмитриев [50, с.270]. Этот механизм он и назвал «вработываемостью». Легко заметить, что распевание включается в него в качестве одного из компонентов. «Наряду с внутренней настройкой к предстоящему исполнению, – пишет Л.Б.Дмитриев, – необходимо хорошо распеться, т.е. привести мышечную систему в рабочее состояние» [50, с.273]. Другими словами, «распевка» – это «разогревание» мышц певческого аппарата.

Но пение «распевок» – более широкий процесс, чем разогрев мышц. Он должен затрагивать все механизмы, обеспечивающие певческую деятельность. Попытка вывести часть этих функций за пределы распевок, даже опираясь на термин «вработываемость», не решает проблему. В зависимости от условий, функции этой «вработываемости» могут довольно существенно меняться, что затруднит их применение в певческой практике. Поэтому мы будем опираться на дефиницию В.П. Сраджева: «Распевки» – «это комплекс технических упражнений, вводящих исполнительский аппарат вокалиста в состояние готовности к певческой деятельности» [145, с.163]. Поскольку исполнительский аппарат певца – широкое, многосоставное понятие, то его подготовка к пению как раз и затрагивает активизацию всех компонентов, обеспечивающих совместное функционирование.

Принципиально важным моментом, в рамках данного исследования, является предложенное В.П.Сраджевым разделение вокальных упражнений на две группы. Это «упражнения, развивающие вокально-исполнительскую технику» и подготавливающие «вокальный аппарат к занятиям» [146, с.176]. Нужно отметить, что это не формальное разделение упражнений. В его основе лежат **принципиально разные условия их применения** в технической работе вокалиста. Более того, они предполагают кардинальную смену критериев, регулирующих выполнение упражнений в каждом конкретном случае. Если упражнения, нацеленные на «совершенствование техники выдвигает в зону активного внимания желаемый звуковой результат пения, технико-скоростные показатели и другие свойства, связанные с формированием вокальной техники или развитием голосовых

возможностей исполнителя, то при пении распевок главным ориентиром становится состояние вокального аппарата, а не звуковой или технический результат» [146, с.177]. Этот вывод открывает путь к изучению критериев, регулирующих важнейший для вокальной практики процесс, связанный с подготовкой вокального аппарата к пению.

Анализ результатов анкетного опроса, различных школ и сборников вокальных упражнений, теоретических и методических работ, относящихся к «распевкам», позволят сделать выводы, включающие теоретические и методико-педагогические обобщения:

- В теоретико-методической литературе упражнения, получившие название «распевки», не получили должного освещения.
- В оценке «распевок» возникают неточности из-за синкретического представления об их положении в комплексе вокально-технических упражнений.
- В понимании содержания термина «распевка» допускается логическая ошибка. Из вполне обоснованного утверждения: «распевки есть упражнения», делается ложный вывод: «упражнения – это распевки». Тогда получается, что, любое упражнение – суть «распевка». А это не соответствует действительности, приводит к неоправданному расширению значения «распевок» как термина, мешает их адекватному использованию в процессе технического развития вокалиста.

Из области методико-педагогических обобщений можно выделить:

- Недостаточное внимание к процессу распевания в практике вокальной педагогики.
- Теоретическая неразработанность процесса распевания приводит к незнанию и игнорированию основ и принципов подготовки вокального аппарата к практической вокально-исполнительской деятельности.
- По этой же причине применение «распевок» в учебных занятиях носит, чаще всего, спонтанный и механический характер.
- В целом, это приводит к недостаточному умению самостоятельно распеваться у студентов-вокалистов.

Поэтому вполне предсказуемым в практической вокальной педагогике является то, что выбор упражнений для подготовки к работе певческого аппарата опирается, в большей степени, на индивидуальный опыт вокалиста, преподавателя. Не случайно, каждый наставник для «распевания» студентов использует «свой набор упражнений»¹. Этот опыт определяет содержание «распевок», применяемых преподавателями в своей работе, строится на личностных представлениях о путях технического развития певца. Сами представления детерминируются разными обстоятельствами. Они могут составлять гармоничную часть индивидуальной методики обучения вокалу или возникнуть в результате усвоенного в процессе обучения алгоритма технических действий.

Изучение практики вокального обучения показало тенденцию в пении «распевок», априори предполагающую ведущую роль преподавателя, который тщательно контролирует процесс «разогрева» вокального аппарата и «дозирует» нужную нагрузку. Именно поэтому каждый вокальный урок начинается с «распевок». Нужно заметить, что в практике вокального обучения крайне редко встречается ситуация, когда вокалист приходит на урок уже «распетый» в результате самостоятельных занятий.

Вместе с тем, большое количество вопросов, связанных с подготовкой вокального аппарата к работе, остаются не изученными. «Распевки» – это не стабильный, привычный, набор упражнений, предназначенный для пения всеми вокалистами в различных обстоятельствах. Наоборот, в рамках индивидуального подхода, они будут определяться многими факторами: уровень вокально-технической подготовки певца, состоянием вокального аппарата, содержанием урока, характером предстоящей вокально-исполнительской деятельности и т.д. Изучение этих вопросов представляет не только теоретический интерес, но и будет способствовать повышению качества подготовки вокалистов к профессиональной работе.

¹ Другое дело, что реальная работа над ними предполагает учёт индивидуальных особенностей учеников.

2.2. Содержательные аспекты методики подготовки вокального аппарата к работе

Каждый вокалист, начиная вокальные занятия, осознано или нет, применяет привычный комплекс упражнений, который помогает «разогреть» певческий аппарат. Чаще всего их набор и приемы исполнения формируются у него под влиянием занятий с педагогом: ведь каждый урок вокалиста начинается одинаково: с пения технических упражнений. Затем этот комплекс становится привычным и, чаще всего, автоматизируется, что вполне закономерно. Обратной стороной этого процесса становится то, что определенной стабилизации, свойственной автоматизированным действиям, подвергаются не только сами упражнения, но и условия их выполнения. Постепенно пение «распевок» начинает обретать механистический характер. Уже четко не осознаются цели каждого упражнения и, тем более, критерии, позволяющие их достигать.

Справедливости ради следует признать, что своей главной цели, в той или иной мере «разогреть» певческий аппарат, «распевки» все же достигают. В противном случае, вряд ли кто на них тратил свое время. Этим же объясняется теоретический и методический вакуум, в котором они находятся. Если в вокальной практике «распевки» уже сейчас помогают вокалистам, то зачем их дополнительно изучать? Но когда вопрос поставлен по-другому: возможно ли повысить их эффективность в вокальных занятиях, то перспективы в этом виде технической работы проявляются однозначно. Достаточно лишь перечислить противоречия, которыми изобилует пение «распевок» чтобы понять: их устранение послужит серьезным основанием для совершенствования методики обучения вокалиста.

Но можно ли создать единый комплекс упражнений, «полезный для всех»? Вспомним основные положения, касающиеся подготовительных упражнений. «Распевки» — это вокальные упражнения, но составляющие их особую разновидность. Они регулируются отличными от других вокальных упражнений критериями. Использование установок, нацеленных на развитие вокального аппарата, при пении «распевок» *губительно* для вокалиста. «Распевки» - не

застывший комплекс упражнений. Наоборот, он очень подвижен, вариативен, зависят от многих обстоятельств.

Все это свидетельствует о том, что «распевки» составляют многогранный набор упражнений, содержание которого диктуется конкретными целями и требует многообразия подходов к их достижению. А это означает, что единого комплекса упражнений, пригодного для употребления для всех и для каждого случая не существует. *Все определяют, с одной стороны, психофизиологические закономерности функционирования певческого аппарата, с другой, его состояние, а также условия предстоящей вокально-исполнительской или педагогической деятельности.*

В этой связи, в качестве серьезных ориентиров в подготовке певческого аппарата можно использовать классификацию «распевок», предложенную В.П.Сраджевым. Он разделил все «распевки» на три группы¹, по критерию их общего функционального предназначения, выполняемого в деятельности вокалиста. «Первый тип «распевок», начальный уровень готовности, обеспечивающий выполнение многочисленных заданий на вокальном уроке или же при самостоятельной работе» [145, с.163]. При этом необходимо подчеркнуть, что в данном случае под начальным уровнем понимаются не первые шаги юного вокалиста, а начало занятий, которые предшествуют вокально-технической работе. Это именно то время, когда выполняются привычные функции «распевок». Понятно, что в зависимости от квалификации вокалиста содержание подготовительных упражнений будет варьироваться в больших пределах и отличаться индивидуальными особенностями. И, тем не менее, главным является то, что начальный уровень «распевок» нацелен на подготовку певческого аппарата к повседневной работе вокалиста. Но есть и более сложные уровни, связанные с подходами к решению художественных и технических задач повышенной трудности.

¹ Нужно отметить, что это является первой попыткой в теории вокальной педагогики классифицировать этот вид технической работы певца.

В полной мере это относится к «распевкам» второго типа. Они относятся к разделу специфической технической работы, которая так же требует соответствующей подготовки вокального аппарата. Но, в отличие от предыдущей группы, эта «готовность» определяется другими параметрами. Они нацелены на «принципиальное повышение функционального потенциала певческого аппарата» [145, с.163]. «Распевки» в этом случае тоже «готовят» певческий аппарат, но только не к обычной технической работе, а к достижению высших исполнительских результатов, которые могут иметь сугубо индивидуальные характеристики. Они предельно ориентированы на выполнение конкретных технических действий и обеспечивают не «общую готовность» вокального аппарата, а специальную, направленную на выполнение конкретного технического задания. Создать благоприятные условия для этого призваны «распевки» второго типа.

Третий тип «распевок» – широко известен. Он органично входит в более широкий комплекс вокально-исполнительской подготовки, непосредственно связанной с выступлением на концерте. Эта деятельность не только весьма специфична, но и требует точнейшего учета многочисленных индивидуальных особенностей певца и, конечно, наиболее популярна у профессионалов, в полной мере овладевших певческим искусством.

Каждая из перечисленных групп имеет множество своих особенностей. Рассмотреть в диссертации методы воспитания самостоятельности на материале всех «распевок» вряд ли возможно. Поэтому сосредоточимся на упражнениях первой группы, применяемых в начальный период обучения вокалу. Этот весьма специфическая область деятельности, имеющая важнейшее значение для всего последующего воспитания певца, так как именно в это время закладывается тот фундамент, который будет определять дальнейшее его развитие.

В это время вокалист делает первые шаги по формированию профессионального голоса, того самого «певческого тона», который отличает пение вокалиста академической школы пения. ««Звуковой образ» вокального тона – пишет А.Гусева, - включает общие для различных типов интонирования (высота, метроритм, гармоническое тяготение) и индивидуальные (масса,

продолжительность, тембр, динамика, артикуляция, филировка, вибрато, «носкость» или полётность и мн. др.) свойства» [49, с.10]. Добиться такого пения в одночасье невозможно. Необходимо решение целого комплекса вокально-технических задач. Очертим в самых общих чертах их круг¹. Они не служат в данном случае предметом исследования, но определяют содержание «распевов». Поэтому ограничимся их лапидарным перечислением.

Принципиально важным положением, выделяющим их из общего массива подобных упражнений, является то, что чаще всего, на начальном этапе обучения на первый план технической работы выходят задачи *координационные*. Они связаны не столько с физическими характеристиками развития вокального аппарата, сколько с *формированием и укреплением механизмов, ответственных за его управление*. При правильном обучении, при усилении контроля над координационной составляющей работы певческого аппарата, налаживаются такие важные свойства пения как чистота интонации². Заметим, что она является базовым навыком, без формирования которого дальнейшее обучение может оказаться весьма проблематичным³.

Вторая техническая задача – это освоение пения на, так называемой, «опоре». Это очень тонкий и деликатный процесс. При чрезмерной активности и преждевременности в отработке этого технического приема легко преступить грань, за которой находится перенапряжение вокально-мышечного аппарата. Поэтому форсированные усилия здесь противопоказаны, по крайней мере, в течение начального периода обучения.

Следующие действия связаны с овладением, широко известным, «близким звучанием». Исходя из идеи «целостности голосового аппарата» [100, с.208], пение

¹ Понятно, что начальное обучение вокалиста включает в себя значительно более широкий спектр заданий, и прежде всего, связанных с художественным развитием. Мы сосредоточимся лишь на вокально-технических.

² Еще в XIX веке известный вокальный педагог Г.Зейдлер писал: к врожденным недостаткам «по большей части неисправимым, следует отнести неверность интонации...». [60, с.2] В наше время этот недостаток перестал быть «врожденным» и, как правило, вполне успешно исправляется (правда, не без труда), с помощью специальной методики.

³ Другое дело, что он может оказаться в должной мере уже сформированным. В этом случае, работа вокального педагога облегчается.

будет соответствовать высоким стандартам академического вокала тогда, когда все его части объединены, по Морозову, «акустической волной», имеющей соответствующую звуковую характеристику. Более того, эти свойства проявляются при совместной скоординированной работе всех частей голосового аппарата. Отработка «близкого звучания» будет вносить свой вклад в получение конечного результата. Именно оно поможет в дальнейшем скоординировать певческий аппарат, в полной мере освоить «резонансное пение».

Далее идут упражнения на формирование навыков ровности пения, включающие и сглаживание регистров, а также освоение упражнений на материале различных мелодических последований.

Следует особо подчеркнуть, что физические трудности в пении различных упражнений в этот период присутствуют в весьма ограниченных объемах. Они добавятся, и весьма существенно, в более позднее время. Зато координационные проблемы представлены в широчайшем многообразии.

Это обстоятельство накладывает свой отпечаток на содержание и выполнение упражнений, подготавливающих вокальный аппарат к работе. С тем, что «распевки» призваны обеспечить готовность вокального аппарата к пению согласны практически все вокалисты. Но чаще всего, в этой связи пишут о «разогревании» мышц голосового аппарата, сравнивают этот процесс с «разминками» у спортсменов. В то же время, начальные упражнения, о которых сейчас идет речь, не требуют активной «силовой» работы певческого аппарата, зато успешность их выполнения зависит от тончайшей его управляемости.

Но управляемость, по большому счету, определяется не только физическими качествами певческого аппарата, но и психологическими факторами. Они связаны, прежде всего, с уровнем сформированности вокального слуха. Следовательно, его развитие, воспитание сенсорной культуры, позволяющей различать мельчайшие нюансы получаемого звукового результата, становятся важнейшей задачей вокального педагога. Поставленная на первых занятиях, она сопровождает артиста на протяжении всей творческой жизни. Эта задача столь масштабная, что не может быть ограничена рамками каких-либо конкретных упражнений, или вокально-

художественных заданий, связанных с работой над вокальным произведением. На ее решение должно быть нацелено все, в том числе и пение «распевок».

В этой связи можно в самых общих чертах определить содержание «распевок» в начальный, весьма специфический, период обучения вокалиста. Его готовность к занятиям обеспечивается созданием условий, способствующих максимальной *управляемости* певческого аппарата. При этом в зону активного внимания педагога попадают не только звуковые результаты пения, но и обстоятельства, относящиеся к работе вокального слуха молодого вокалиста.

Еще одним фактором, определяющим успешность такой подготовки, является четкое представление педагога о порядке, методах и приемах пения «распевок» в связи с особенностью этого периода обучения. Нужно подчеркнуть, что если «распевки» первого типа готовят вокальный аппарат к разнообразной вокально-исполнительской деятельности, а «распевки» второго типа к выполнению конкретных вокально-технических заданий повышенной сложности, то «распевки» первых недель занятий весьма схожи со вторым типом, так как подразумевают подготовку вокального аппарата к решению четко определенных конкретных вокально-технических задач. Они субъективно могут представлять для обучающегося «повышенную» сложность. Правда, в дальнейшем, содержание «распевок» и их функциональное воздействие постепенно меняется. По мере освоения начальных певческих навыков, на первый план постепенно выдвигаются «распевки», обеспечивающие общую готовность вокального аппарата.

С чего же начинается техническая работа будущего певца? Здесь многое решает его вокальные данные и начальная подготовка. Если у обучающегося страдает интонация, то, определив ее причины, начинать обучение нужно с устранения именно этого дефекта. Если интонация чистая и устойчивая, то можно начинать с формирования вокальной технологии, свойственной академическому пению: пение «на опоре», отработка «близкого звучания», ровность пения, позиционность пения и т.д.

Следует оговорить одно обстоятельство. Отработка чистоты интонации не должна проводиться параллельно с другой технической работой¹. В противном случае навыки «чистого» пения будут формироваться значительно медленней. А главное добиться четкой и стабильной работы координационных механизмов, обеспечивающих интонационную точность пения, станет исключительно сложно. Как следствие, сам процесс воспитания «чистоты» пения превратится в труднейшую, а порой и неразрешимую задачу.

Итак, в чем выражается функция «распевок» при отработке чистоты интонации? Прежде, вспомним условия, определяющие «чистое» пение. Нужно: 1. четко представлять, «слышать» высоту звука и 2. «уметь» точно его воспроизвести. В первом случае необходим развитый звуковысотный слух, во втором, четкая работа механизмов управления голосом, обеспечивающих чистоту интонации. Следовательно, необходимы упражнения на развитие звуковысотного слуха и технические задания, формирующие навык «чистого» пения. А каковы в этом случае функции «распевок» при подготовке вокального аппарата?

В сфере развития звуковысотного слуха существует проблема «настройки» музыкально-слухового аппарата на анализ высоты звука. Ее решение зависит от создания сенсорных (в данном случае, звуковысотных) эталонов, которые рождаются в музыкальном мышлении вокалиста [147, с.159-160]. Именно на их основе происходит сличение воспринимаемого звука с имеющимся звуковым представлением.

Для выявления реальной ситуации педагог играет на инструменте одну ноту в удобном для ученика регистре. Об этом же писал в своей «Школе» Г.Панюфка: «На первом уроке я предлагаю ученику спеть один звук, который длится лишь одну

¹ Сразу подчеркнем, что эта рекомендация носит локальный характер. Она не будет справедлива для многочисленных эпизодов, часто встречающихся в учебной практике вокалиста, когда интонационная нечеткость пассажа, фразы и т.д. требует активного вмешательства и устранения подобной ошибки. В этом случае, работа над чистотой интонации становится одним из технических заданий, выполнение которого происходит параллельно с другими. Но на самом начальном этапе, когда координационные механизмы, ответственные за чистоту интонации только начинают формироваться, нужно обеспечить максимально благоприятные условия для их функционирования.

четверть в медленном темпе» [115, с.8]. Ученик должен чисто ее спеть. Если нота звучит фальшиво, то педагог начинает диагностику певческого аппарата и, прежде всего, проверяет качество звуковысотного слуха. Поочередно им играют два звука с интервалом в один тон. Обучающийся определяет какой звук (первый или второй) был выше. Потом интервал сужается до малой секунды. Так повторяется несколько раз. Затем преподаватель воспроизводит на рояле или поет сам одну ноту, а ученик находит ее на клавиатуре. После нескольких удачных попыток задание усложняется. Теперь нужен более тонкий анализ, выходящий за рамки полутоновых интервалов. Педагог поет два звука, незначительно отличающиеся по своей высоте. Ученик должен на слух определить какой звук чуть выше или ниже. Или сыграть звук на инструменте и спеть его немного выше или ниже. Если такое задание не выполняется, то это означает, что оно превышает порог чувствительности, который достиг студент на данном этапе. Для исправления ситуации требуется усиленная работа в этом направлении, но уже не в рамках «распевок», а с применением полного комплекса специальных упражнений для развития звуковысотного слуха.

Сами «распевки» не являются основанием для развития звуковысотного слуха. Их предназначение – настроить восприятие вокалиста на тонкую звуковысотную дифференциацию звучащего материала. Эти упражнения не подменяют специализированные действия направленные конкретно на развитие вокального слуха, но подготавливают его к тонкой аналитической работе.

Добившись нужной чуткости звуковысотного слуха, можно приступать к пению упражнений, развивающих управляемость вокального аппарата и его способность петь интонационно чисто. Начинаются такие упражнения с пения одной или нескольких нот (Это определяется индивидуальными особенностями вокалиста). Объяснив начинающему условия правильного выполнения упражнения, педагог дает простое задание: спеть «чисто» одну ноту. Несколько удачных попыток не только подготовят к выполнению подобной работы вокальный аппарат, но создадут положительный эмоциональный фон, предрасполагающий к дальнейшей работе.

Полезьа от таких «распевок» не только в том, что готовится аппарат к вокально-технической работе. В процессе выполнения упражнений создаются и укрепляются такие психологические факторы как концентрация внимания молодого певца, активизируется его исполнительская воля, воспитывается желание достигать намеченную цель. Так, постепенно создаются благоприятные условия для выполнения основных вокально-технических упражнений, удачное решение которых служит хорошей основой для результативного урока.

Как только начинающий певец научился без видимых волевых усилий, чисто, устойчиво и быстро воспроизводить звуки нужной высоты, можно переходить к решению других вокально-технических задач. Их количество и требования выполнения увеличиваются многократно. Прежде всего, продолжается работа над чистотой интонации. Но теперь это касается не одного-двух звуков, а умения петь несколько звуков подряд. Полезнее всего тренироваться на упражнениях, состоящих из трех звуков.

Пример:



Несмотря на внешнюю «простоту» упражнений их выполнение нужно предварительно подготовить с помощью «распевок». Одно из важнейших условий их пения является медленный темп исполнения. Любая попытка «сэкономить» время занятий за счет увеличения скорости может крайне негативно сказаться на освоении начальных певческих навыков. Ведь распеваясь в медленном темпе, вокалист получает возможность тщательно контролировать интонационную точность пения, обратить внимание на состояние своего голосового аппарата, следить за качеством получаемого звука. И не случайно практически во всех сборниках упражнений, школах первые упражнения даются на пение нот по ступеням и большими длительностями, что обеспечивает максимальный уровень управления певческим процессом. На начальном этапе обучения этот же принцип применим и к пению «распевок».

Добившись чистого пения начальных упражнений, можно переходить к отработке «певческого тона». В чем особенность этой части вокально-технической работы? Во-первых, к механизмам управления, которые активно использовались в начальных упражнениях, добавляются приемы, повышающие функциональность самого вокального аппарата. Теперь нужно не только спеть «чисто» звук, но и добиться *качества* звучания по стандартам академического пения. А для этого необходимо чтобы вокальный аппарат оказался способным формировать желаемый звук. Эта возможность обеспечивается специальной его организацией, на основе установок академического пения, что приведет к расширению функций обратных связей: звуковысотный контроль дополняется анализом работы певческого аппарата, оценкой его функциональных возможностей.

Во-вторых, в технической работе начинается активное использование технических приемов, нацеленных на формирование и развитие самого певческого аппарата. Решение этих задач позволяет добиться такой его организации, которая обеспечит «пение на опоре». В этом случае, технические приемы и способы их выполнения предусматривают повышение функциональных возможностей вокального аппарата за счет его физического развития и совершенствования механизмов координации.

Соответственно с этим этапом обучения меняются функции «распевок». Теперь их воздействие направляется не только на психологические механизмы, обеспечивающие контроль певческой деятельности в отношении точности интонирования, но и на технические приемы, призванные развивать вокальный аппарат. С этого момента «распевки» обретают привычный для вокальной практики вид. Их функционирование определяется активной обратной связью, нацеленной на *анализ звукового результата и оценку состояния певческого аппарата в процессе технической работы*.

Можно возразить, что эти функции проявляются не только при пении «распевок», ведь они являются непременным условием любой вокально-технической работы. Более того, они задействованы даже в такой творческой деятельности как выступление на сцене. Это, действительно, так. Ведь любой

вокально-исполнительский прием может быть оценен как со стороны достижения музыкально-художественной цели, что отражается в слуховых критериях, так и со стороны функционирования вокально-технического аппарата. Таким образом, функции слухового и двигательного-технического контроля носят универсальный характер и проявляются повсеместно в процессе обучения вокалиста. И все же они разные. Здесь все решают пропорции и роль каждого компонента в зависимости от содержания деятельности.

Контроль слухового результата пения вокалиста затрагивает различные уровни мыслительного процесса, связанные с оценкой певческого звука. На начальном этапе это будет интонационная точность пения, потом физические параметры звука, связанные с его динамикой, тембром, полетностью. Затем в сферу слухового анализа попадают звуковые последования, ровность их звучания, тембровая однородность. Наконец идет безграничная сфера художественно-смысловых ориентиров, связанных с содержанием исполняемых произведений.

Другая часть критериев относится к оценке состояния вокально-технического аппарата. Начинается она с создания максимально благоприятных условий для его функционирования, обеспечивающего интонационно чистое пение. Затем в область активного внимания попадают проприоцептивные ощущения, сигнализирующие о состоянии вокального аппарата, в процессе выполнения вокальных упражнений. Начинает работать основной принцип «распевок»: добиться оптимальной звуковой цели при гармоничной работе певческого аппарата, исключая перенапряжение, «зажимы» и прочие негативные явления.

Если с этих позиций рассмотреть пение упражнений, то при озвучивании «распевок», подготавливающих певческий аппарат к работе, ведущая роль принадлежит вокально-техническим критериям. Только с их помощью удастся мобилизовать вокальный аппарат к пению на основе его гармоничной, «естественной» работы, контролируя правильность выполнения технических приемов, не допуская опасных перенапряжений, плавно настраивая его на выполнение различных вокально-исполнительских заданий. Именно конкретное

состояние «голоса» определяет содержание и условия пения «распевок». Что же касается слуховых критериев, то они играют вспомогательную роль, удерживая певческий процесс в рамках тех «облегченных» заданий, которые выполняет вокалист в процессе пения подготовительных упражнений.

Нужно отметить еще одну деталь, связанную с распеванием: активная роль технических критериев по мере пения упражнений постепенно переходит к слуховым критериям. Последние уверенно занимают свое ведущее место в процессе основных занятий певца. Аналитические возможности слуха вокалиста всемерно расширяются. Он не только контролирует вокальные приемы по смысловой линии, но и начинает выполнять важнейшую для обучения вокалиста функцию: *по качеству звучания определять параметры работы певческого аппарата*. Слух начинает контролировать не только правильность выполнения технического приема, но и оптимальность состояния «инструмента» певца. Скажем, вместе со зрительными критериями появляется возможность привести вокально-исполнительский аппарат к состоянию свободы пения. Понятно, что для реализации этих возможностей преподаватель должен позаботиться об освоении юным вокалистом соответствующих слуховых и вокально-технических критериев.

Следующей задачей начального обучения становится формирование «близкого звучания». Чаще всего, для этого применяется пение на гласный звук «И». Скоординировав певческий аппарат на основе нужных вокально-технических ощущений («единый звуковой поток», направленный «вперед») начинающий вокалист добивается свободного, льющегося пения. С помощью повторений эти ощущения закрепляются. После достижения устойчивого пения отдельных звуков, следует перейти к несложным звуковым последованиям. Освоение навыка «близкого формирования звука» поможет гармонизовать работу вокального аппарата, что является важнейшим признаком академического пения.

Какова же направленность распевки на этом этапе вокально-технической работы? Она определяется необходимостью выработать соответствующие мышечные ощущения. Ведь именно на их основе певческий аппарат будет «работать» так, чтобы обеспечить воспроизводство звуков нужного качества. Сами

по себе они не возникнут и тем более не закрепятся. Существует возможность наладить этот процесс на основе активного использования вокального слуха педагога, а затем и своего. Ведь качество звучания в этом случае служит основным критерием правильности работы певческого аппарата. Правильно выполняя раз за разом упражнения, юный вокалист формирует и закрепляет нужные певческие ощущения, которые в дальнейшем будут активно применяться в исполнительской деятельности.

Отсюда возникают задачи подготовки вокалиста к такой работе. Главный принцип: при пении «распевок» задания должны быть значительно облегчены, в сравнении с обычными вокально-техническими возможностями певца. Они связаны с активизацией слуха вокалиста к различению мельчайших особенностей звучания голоса, характеризующих параметры функционирования голосового аппарата. С другой стороны, важно «настроить» не только вокальный слух, но и сам аппарат к чуткому реагированию на слуховые коррекции. Успех в настройке певческого аппарата достигается за счет волевых усилий, медленного темпа пения упражнений, выбором нетрудных заданий. И только по мере «разогревания» вокального аппарата, можно переходить к пению уже более сложных вариантов¹.

В этот же период решаются технические задачи, связанные с выравниванием звуков при пении и, самая главная проблема, выравнивание регистров. Здесь, как и в выполнении других упражнений, необходимо ориентироваться на важнейший принцип дидактики «от простого к сложному». Сначала в удобном регистре поются в единой позиции две ноты, затем три и так далее. Требовательный вокальный слух должен фиксировать малейшие отклонения в ровности звучания. Выполнение этих упражнений потребует высочайшей координации в работе всего певческого аппарата, начиная от постановки цели, через его должную организацию и

¹ Нужно понять, что это того начало пути освоения академического пения. Звук «И» не единственный в пении. С появлением других звуков, различных слогов слова, многообразия длительностей и темпов пения задача постоянно усложняется. Не говоря уже о необходимости передачи образно-смыслового содержания вокального произведения. Все это будет требовать постоянного приспособления к новым вокально-исполнительским трудностям, постоянной работы над совершенствованием вокальной техники.

заканчивая нужным результатом. Реализация тончайших координационных заданий, помимо многих детерминант, обеспечивается максимальной мышечной готовностью голосового аппарата. Поэтому работа над выравниванием звуков в пении должна проводиться только при достижении его определенного развития и подготовленности к такой работе. Эта функция полностью выполняется соответствующими распевами.

Такова в самых общих чертах организация обучения первейшим вокальным навыкам будущего певца и содержание работы по подготовке к пению его вокального аппарата. Именно на эти установки должен опираться вокалист, осваивая умение самостоятельно распеваться.

При создании методики обучения вокалиста необходимо учитывать системное взаимодействие ее структурных элементов. Как было выявлено ранее, методика, как правило, опирается на шесть направлений учебной деятельности: 1. формирование мотива, стимулирующего и концентрирующего нужную деятельность; 2. освоение знаний, определяющих ее содержание; 3. овладение практическими навыками и умениями в объеме проводимой деятельности; 4. соответствующее развитие музыкального мышления (включающего в себя сенсорную культуру, интеллектуальную деятельность, ответственную за постановку адекватных операциональных целей); 5. формирование автоматизированных алгоритмов деятельности; 6. освоение умений оценки получаемого результата. Сказанное справедливо и для методики подготовки певческого аппарата к занятиям, или, как это называется в практической вокальной педагогике, пения «распевов». Поэтому создание такой методики подразумевает опору на конкретизацию этих пунктов в этом виде учебной деятельности.

Начинается работа с формирования у молодых вокалистов нужных мотивов деятельности. С этой целью применяются различные мотиваторы, на основе которых возникнут нужные мотивы. Они могут составлять две группы. В первую войдут репрезентируемые педагогом учебные установки и практические приемы, нацеленные на создание мотивов к данному виду деятельности. Другая группа оформляется в виде *специальной организации учебного процесса*,

предусматривающей постановку учебных требований, выполнение которых будет являться обязательным для каждого обучающегося. Все мотиваторы, в данном случае, прямо или косвенно, касаются самостоятельной работы вокалиста.

Первым шагом в сложном психолого-педагогическом процессе рождения мотива является проведение беседы, в которой преподаватель знакомит ученика с неизменной частью любых вокальных занятий – «распевками». Но поскольку мотив — это личностное образование, которое человек должен построить сам, то такая беседа, сама по себе, не приведет к рождению мотива. Нужно сформировать потребность, убедить ученика в реальной полезности «распевок». Для этого педагог предлагает выполнить небольшое задание без распевания. Упражнение должно быть подобрано таким, чтобы нужный результат сразу не был достигнут. После этого ученик хорошо распевается педагогом и вновь пытается добиться успеха. Теперь результат налицо.

Далее, педагог продолжает процесс формирования мотива. Он предлагает ученику распеться самому и распеть другого вокалиста. Это в лучшем случае получается схематично, примитивно. Ученик убеждается, что распеваться он не умеет. Наставник тактично указывает на допущенные ошибки или неточности, объясняет какие последствия они могут иметь для результативности вокальных занятий, показывает конкретные приемы и упражнения, которые могли помочь в решении поставленной задачи. В дальнейшем весь учебно-практический материал, освоение которого формирует умение распеваться, должен в той или иной мере способствовать укреплению нужного мотива.

Способность распеваться это сложный многосоставной процесс, который опирается на знания и соответствующие навыки и умения. Этому нельзя обучиться в одночасье. Необходимы специализированные действия и время на их освоение. Поэтому преподаватель продолжает активировать различные мотиваторы в виде постановки долгосрочных и локальных целей. Поможет в этом *специальная организация учебного процесса, предполагающая обязательный его системный контроль*. К числу долгосрочных целей относится технический зачет, на котором студент должен продемонстрировать свое умение распеваться и распевать ученика,

в рамках начального периода обучения вокалиста. Чаще всего он охватывает 2-4 месяца. Педагог сообщает конкретные сроки проверки и знакомит с требованиями, которые должен выполнить обучающийся за период занятий.

Но сообщение времени сдачи зачета обязательно поможет сформировать нужный мотив деятельности. Необходимо контролировать не только конечный результат, но и этапы его получения. Поэтому намечаются этапы и время контроля подготовки молодого певца к освоению навыков распевания. Педагогом устанавливаются требования каждодневных самостоятельных занятий. Контролируются действия обучающегося на уроках вокала: раз в две недели певец распевается полностью самостоятельно на уроке под наблюдением педагога, раз в месяц он распевает другого вокалиста под контролем педагога.

После каждого занятия преподаватель дает оценку действиям ученика, указывает на достоинства и недостатки его работы. В дополнение к такому порядку контроля самостоятельной работы можно использовать записи на смартфон самостоятельно выполняемых распевов. Их анализ не только позволит решать многие вопросы, связанные с овладением умения распеваться, но и будет способствовать формированию нужного мотива деятельности.

Систематичность проводимого контроля является мощной причиной для рождения мотива. Но для того, чтобы этот процесс был успешен, необходимо выполнять требования, касающиеся проведения учебного процесса. Первое – это обязательность и точность проведения сроков контрольных испытаний, второе – внимательное и ответственное отношение к этой деятельности со стороны преподавателя. Третье – требовательность к качеству самостоятельной работы, соблюдение всех норм ее выполнения, связанных с подготовкой вокального аппарата к работе. Все это создаст условия для полноценных самостоятельных занятий и освоения всех тех знаний, навыков и умений, которые лежат в основе распевания. В результате такой работы сформируется соответствующий мотив, который будет направлять действия вокалиста в течении многих лет.

Второе условие связано с овладением необходимых для осуществления процесса распевания *знаниями*. В отличие от первой установочной беседы, педагог

знакомит ученика с закономерностями функционирования вокального аппарата, объясняет предназначение распевок, различные функции, которые должны выполнять составляющие их упражнения, возможный порядок их выполнения. Дается определение сущности «распевок» [145]. Важно указать на обстоятельство, которое в теории и практике вокального обучения еще не получило нужного освещения. Оно касается принципиальной смены критериев в оценке результатов применяемых упражнений. В частности, важно ознакомить обучающегося с необходимостью анализа и оценки *состояния игрового аппарата* в каждом конкретном случае. При этом учитывается уровень вокально-технического развития вокалиста, его природные возможности, особенности работы его певческого аппарата.

Эти знания позволяют уйти от проторенной дорожки в вокальном обучении, когда «распевки» воспринимаются как побочный материал занятий и проводятся по принципу «пой так, как я пою». В этом случае они, в конечном итоге, превращаются в привычный и неизменный набор упражнений, который применяется при распевании вне зависимости от реальных обстоятельств, характерных для индивидуального обучения. А формирование умения распеваться сводится к освоению нескольких привычных технических упражнений, которые с той или иной долей в полезности используются в учебном процессе. Чаше всего этот набор передается «по наследству» от педагога к ученику, а потом и к его ученику.

Обобщая сказанное, подчеркнем: задача этого компонента методики - вооружить молодого вокалиста необходимыми для организации самостоятельной работы знаниями. Они не должны ограничиваться рамками операциональных действий, а *репрезентировать системные сведения, с помощью которых можно добиваться высокой результативности самостоятельной работы, нацеленной на распевание*. Они будут пополняться в процессе развития вокалиста и его профессиональных умений.

Но обучение певца – это, прежде всего, практическая деятельность, связанная не только со знаниями. Поэтому *третьим* условием, чрезвычайно важным для

написания методики, является описание процедуры формирования *практических умений и навыков*. Они должны охватывать весь спектр выполняемых с помощью «распевок» функций (понятно, что их набор будет варьироваться в зависимости от индивидуальных особенностей вокалиста). При этом важно ориентироваться на определенные условия освоения этих навыков.

- Навыки распевания, лежащие в основе соответствующих упражнений, должны быть разнообразными, учитывающими конкретные задачи, стоящие перед певцом при подготовке к вокальному занятию и составлять набор технических упражнений, применяемых в индивидуальном порядке, в зависимости от поставленных задач.

- Навыки игры на фортепиано, сопровождающие распевочные упражнения, должны быть в высокой степени автоматизированными. Это необходимо для полноценного распевания, так как внимание наставника должно быть направлено не на игру упражнений, а на ученика, на состояние его голосового аппарата, на внешние признаки пения, уточняющие динамику изменений функциональных возможностей певческого аппарата. Это будет справедливым и для самостоятельного распевания: вокалист контролирует не игру упражнений на фортепиано, а анализирует состояние своего организма, певческого аппарата.

- Сформированные навыки должны обладать гибкостью. Для этого, педагог свободно варьирует темп упражнения, выбирая наиболее адекватный для создавшейся учебной ситуации, и динамику игры, продвигая подопечного к активизации пения или наоборот. Гибкие навыки позволяют управлять процессом пения тех или иных упражнений.

- Необходимо освоение широкого комплекса распевочных упражнений, вооружающего педагога умениями быстрого выбора адекватных средств воздействия на ученика. Понятно, что формирование такого комплекса не может быть ограничено коротким периодом. Чаще всего, он занимает несколько лет и свидетельствует о повышении педагогической квалификации вокалиста-педагога.

- Важно воспитывать умение быстро переключаться в использовании упражнений в зависимости от ситуации. Это не только повысит результативность

«распевок», но позволит избежать механистичности в проведении всего процесса распевания.

- Навыки распевания должны быть интегрированы в деятельность. Их применение характеризуется соответствием поставленным целям, а также учетом их возможных изменений, в связи с состоянием певческого аппарата. Для этого важно опираться на распределенное внимание. Кроме того, они должны употребляться с опорой на оценку достигаемых результатов.

Обобщая сказанное, подчеркнем, практические навыки распевания составляют специализированный комплекс упражнений, применяемый для подготовки вокального аппарата к певческой деятельности, гибко реагируют на «живой» процесс тренировки, включаются в деятельность, в качестве ее важнейшего структурного элемента.

Четвертой структурной единицей можно назвать *умение ставить цели* своей самостоятельной работы при пении распевок. Это умение предполагает не только постановку различных целей, но и операциональных задач, которые неизбежно возникают в процессе подготовки вокального аппарата к пению. Данный пункт важен и потому, что предотвращает самый распространенный дефект, проявляемых при распевании: механистичность его проведения, когда вокалист каждый день, раз за разом применяет определенный набор упражнений, да еще и в заученной последовательности. Нужно подчеркнуть особую значимость этого умения в проведении «распевок» второго и третьего типа [145].

Пятой структурной единицей выступает *развитие умения анализировать получающийся результат*. Это универсальное требование, без него любые самостоятельные занятия превратятся в механистическое действие, на которое будет потрачено много времени без видимой пользы. Кроме того, адекватный анализ получаемого результата свидетельствует не только об успешности выполняемого задания. Он дает основания для постановки новых и скорректированных задач. Именно это обстоятельство является важнейшим условием успешной деятельности, в том числе и пения распевок.

Наконец, *шестой* пункт, определяющий создание методики подготовки певческого аппарата к занятиям, связан с *интеграцией всех знаний, навыков и умений* в единую функциональную систему, в которой каждый элемент, вместе с другими, «работает» на получение общего результата. В результате реализации этого пункта, навыки и умения гармонично составляют специализированные алгоритмы практической деятельности, нацеленные на выполнение обозначенных задач. Построенные на закономерностях функционирования и развития вокального аппарата, они обеспечивают гибкость и эффективность деятельности, связанной с пением «распевок». Особенно важно это умение в «распевках» второго и третьего типов.

Изложенные выше теоретические установки могут служить основанием для воспитания самостоятельной деятельности в обучении вокалистов, в том числе, это касается и работы, связанной с пением «распевок». Но при этом нужно отметить еще один весьма существенный аспект, без учета которого воплощение в жизнь любой методики обучения вокалиста столкнется с целым комплексом разнообразных проблем. Он связан не с освоением знаний, формированием умений, навыков, не только с обучением, что является привычным в вокальной педагогике, а с *развитием вокалиста*. Оно должно затрагивать все стороны личности музыканта, обеспечивающие достойный уровень его профессионального мастерства и творческого самовыражения.

В первую очередь необходимо позаботиться о воспитании музыкального мышления будущего певца. В целом, именно оно способно обеспечить нужное функционирование вокально-технического аппарата и желаемое качество художественно-исполнительской деятельности. От него так же зависит успех во многих других сферах деятельности вокалиста, включая вокально-педагогическую. И конечно, оно будет определять успешность процесса подготовки вокального аппарата.

С развитием профессионального мышления вокалиста тесно связано формирование и совершенствование вокального слуха певца, его сенсорной культуры в целом. Без них из спектра работы вокалиста выпадают целые области,

связанные с оценкой получаемого результата, с анализом путей дальнейшего обучения вокалиста, с внесением корректив в процесс обучения и т.д.

Понятно, что без опоры на музыкальное мышление любая методика будет схоластична и обречена на решение узкого круга алгоритмизированных, сиюминутных задач, доступных для определенного уровня развития вокалиста. Но такая методика не способна служить опорой в планомерном воспитании вокалиста и не имеет перспектив. Это обусловлено тем, что знания, как таковые, не могут обеспечить динамичное формирование вокалиста, без соответствующего развития его музыкального мышления.

В заключение отметим основные функции, которые должны реализоваться в процессе подготовки голоса вокалиста к занятиям. Именно они будут учитываться в первую очередь в проведении эксперимента. Первая, самая распространенная и наиболее часто применяемая в вокальной методике – это подготовка мышц голосового аппарата к пению. Это то, что называется «разогревание». В спорте упражнения со схожей функцией объединены общим названием «разминка». Вторая функция – достижение *координационной готовности* нервно-мышечного аппарата вокалиста к выполнению различных голосовых заданий. Она предполагает специализированную его настройку и затрагивает тоническую регуляцию всего организма певца.

Третья функция – «ювелирная» настройка вокального слуха, активизация способности диагностировать по малейшим элементам звучания состояние голосового аппарата. Наконец, нужно указать на подготовку певческого аппарата к звуковысотной точности пения, составляющей основу безупречной интонации. Это обстоятельство тем более важно, что в процессе решения различных художественных задач, чистота пения по различным причинам выходит из зоны активного контроля. Активизируя мышечную память при пении упражнений, вокалист инициализирует вокально-двигательные представления, которые позволят чисто петь даже в отсутствии полноценного слухового контроля. Объективно такая ситуация встречается довольно часто. Она связана с пением

пассажей на высокой скорости или с ситуацией, когда певец «не слышит» себя из-за звучания симфонического оркестра.

Значительная часть функций «распевок» тесно связана с их вторым и третьим типом. Но эти вопросы рассматриваться не будут, так как в данном исследовании эксперимент строится на начальном периоде обучения вокалистов умению самостоятельно распеваться. Вместе с тем, изучение разновидностей распевок может составить тему отдельного исследования.

В данном исследовании целью эксперимента является определение адекватности теоретических установок для освоения умения самостоятельно распеваться. А это во многом будет видно из оценки готовности студента-вокалиста к реализации этого вида технической деятельности.

При этом еще раз подчеркнем, что теоретические выводы исследования, изложенные в данной диссертации, имеют обобщенный характер. Вместе с тем, проведенный эксперимент в значительной степени касался вопросов создания не сколько *методики подготовки вокального аппарата к работе*, сколько отработки умений применять ее в самостоятельной деятельности вокалиста. Последнее определяет важнейшее обстоятельство, его главную цель.

Таким образом, в эксперименте оценивается не столько умение грамотно и эффективно выстраивать подготовку вокального аппарата к певческой деятельности, скажем, с помощью педагога, сколько *умение делать это самостоятельно, не уточняя эффективность проведения распевок, как таковых, а определить уровень владения приемами, методами, навыками, способными обеспечить успешность самостоятельного применения распевок в процессе вокальных занятий*.

Организация любого эксперимента, как правило, предполагает опору на постоянство условий, в которых он проводится. В противном случае, сбивающее воздействие многочисленных случайных факторов, способны серьезно повлиять на его результат. Поэтому из большого количества разнообразных упражнений, применяемых в качестве «распевок», были отобраны наиболее типичные для начального периода обучения вокалиста, в котором не только закладываются

основы формирующегося певческого мастерства, но и алгоритмы его будущих профессиональных занятий.

Выбор «распевок» именно такого типа был обусловлен общностью задач, стоящих в начальные периоды вокального обучения. Они, конечно, не копируют друг друга, и могут значительно разниться, отражая индивидуальные особенности вокалиста. Тем не менее, именно начальный период обучения характеризуется необходимостью решать схожие проблемы, детерминированные профессиональными характеристиками певческой деятельности.

2.3. Проведение эксперимента по организации самостоятельной работы вокалиста

В опытно-экспериментальной работе принимали участие две группы студентов. Их общее количество составляло 18 респондентов. При отборе участников эксперимента учитывался уровень их профессиональной подготовки. В данном случае это были студенты со схожей вокальной подготовкой, чей стаж обучения вокалу ограничивался шестью месяцами. В первую группу вошли студенты второго курса музыкального колледжа «Небесный Голос», Автономного района Внутренняя Монголия Китая в количестве 9 человек. Вторая группа, состоявшая также из 9 человек, включала в себя студентов-магистрантов первого курса из Китая, обучающихся в Белгородском институте искусств и культуры. В соответствии с условиями эксперимента, их вокально-певческая подготовка была на одном уровне, хотя разница в музыкальных способностях в обеих группах проявлялась достаточно явственно. Вместе с тем, неоднородность музыкальных данных респондентов проявлялась примерно одинаково в обеих группах. Еще более заметными оказались различия, характеризующие вокально-певческий материал. Но это обстоятельство было в значительной степени нивелировано общей слабой вокальной подготовкой и наличием технических дефектов, весьма распространенных среди молодых вокалистов.

Перед началом эксперимента было проведено предварительное прослушивание всех его участников. Небольшая часть вокалистов занимались вокалом у разных преподавателей в течении 4-5 месяцев. Они обладали хорошими музыкальными данными, в какой-то степени сформированными начальными певческими навыками. Отличительной особенностью этих испытуемых было «чистое» пение, которое они демонстрировали на предварительном прослушивании. Из 18 такими оказались четыре вокалиста. Остальные студенты также обучались вокалу 4-6 месяцев. Однако они демонстрировали менее яркие музыкальные способности, певческие навыки были слабо сформированы, а главное, в различной степени у них страдала чистота интонации. На основе предварительной информации, студенты этих двух групп были оценены как, равные по своим возможностям.

Были также уточнены общие музыкальные способности молодых вокалистов, начальные певческие данные. Специальные исследования вышеперечисленных характеристик певцов в ходе экспериментальной работы не проводились, так как все они имели весьма опосредованное значение, относительно цели и задач эксперимента. Тем не менее, стремление обеспечить приблизительное равенство подготовки участников в группах неукоснительно соблюдалось. В результате студенты из музыкального колледжа провинции автономного района Внутренняя Монголия Китая составили контрольную группу. А обучающиеся в Белгородском государственном институте искусств и культуры экспериментальную группу. В дальнейшем, студенты контрольной группы развивалась в рамках тех установок, которые приняты в их учебном заведении, а магистранты Белгородского института искусств и культуры обучались по экспериментальной программе.

Для удобства описания результатов эксперимента всем участникам эксперимента были присвоены следующие номера.

Контрольная группа		Экспериментальная группа БГИИК	
Условное обозначение	Фамилия и имя участника	Условное обозначение	Фамилия и имя участника
I-1	Чжан Тяньцзинь	II-1	Ван Гуйли
I-2	Ван Тун	II-2	Инь Лумин
I-3	Ван Вэй	II-3	Хуан Чэнтао
I-4	Сяо Вэй Мэй	II-4	Хань Цзяньфэн
I-5	Хань Сяньчжоу	II-5	Чжан Чжучжун
I-6	Го Шаохин	II-6	Ян Цзиншу
I-7	Цзин Бохан	II-7	Шу Хуньюй
I-8	Чжун Жуй	II-8	Цай Юньфэн
I-9	Лю Дунмэн	II-9	До Жуй

Сам эксперимент проводился в несколько этапов. Первый – *констатирующий*, фиксировал реальные возможности испытуемых обеих групп, связанные с целями и задачами эксперимента. В данном случае в центре внимания оказалось умение вокалистов самостоятельно распеваться и возможности управления этим процессом на занятиях с учеником. Участник эксперимента получал задание самостоятельно подготовить певческий аппарат к пению. Никаких ограничений, ни по времени выполнения задания, ни по его содержанию не было. Каждый распевался так, как считал нужным.

Затем испытуемым предлагали точно такое же задание: подготовить к пению голосовой аппарат, но уже не свой, а ученика. На основании полученных данных давалась первичная оценка умения вокалиста самостоятельно распеваться. Оценка осуществлялась по пятибалльной системе и по следующим критериям:

1. Время, затраченное на распевание: 1 балл - меньше 5 минут; 2 балла - 5-10 минут; 3 балла - 10-15 минут; 4 балла - больше 15 минут.
2. Количество упражнений, используемых для распевания: 1 балл - 1-2 упражнения, 2 балла - 3-4 упражнения, 3 балла - 5 и более.

3. Владение фортепиано при игре распевок: 1 балл - слабое владение фортепиано (играется только мелодия, без гармонического аккомпанемента и с ошибками); 2 балла - умеренное – игра без ошибок мелодии, но без аккомпанемента. 3 балла - уверенное – игра мелодии без ошибок, с аккомпанементом, 4 балл – хорошее, уверенная игра в разных темпах, без ошибок, 5 баллов – отличное – владение инструментом, позволяющее полностью сосредотачиваться не на своей игре, а на оценке пения ученика.
4. Управление процессом пения: 1 балл - слабое – пение осуществляется по инерции, без оценки получаемого результата. 2 балла - умеренное – внимание эпизодически направлено на исправление ошибок, сам процесс пассивен. 3 балла - интенсивное – студент не только контролирует получаемый результат, но и активно добивается нужного. (Оценки 4 и 5 не использовались)
5. Слуховой контроль : 1 балл - слабый (студент не замечает ошибки звучания, ритмические, интонационные, позиционные, динамические). 2 балла. средний – ошибки замечаются, но не все, незначительные остаются вне сферы внимания. 3 балла - Высокий – студент хорошо слышит и себя, и ученика, делает соответствующие замечания и исправляет неточности. (Оценки 4 и 5 не использовались)
6. Проверка вокального слуха (объективный фактор). Педагог оценивает действия ученика не на основании процесса распевания, а как отдельное свойство его мышления. 1 балл - вокальный слух не развит – студент не слышит ошибки, преднамеренно сделанные при показе педагогом. 2 балла – вокальный слух проявляется, но не в полной мере: ошибки замечаются, но лишь в отдельных параметрах певческого звучания (например, звуковысотные, позиционные и т.д.). 3 балла – пассивно развитый вокальный слух. Большинство ошибок, особенно связанные со звуковысотными параметрами звучания, замечаются. Однако, часто это требует особых усилий и специальной концентрации внимания. 4 балла – активный вокальный слух. Совершаемые ошибки замечаются в минимальное время,

что может свидетельствовать об автоматизации деятельности многих его элементов. Оцениваются не только чисто слуховые критерии, что характерно для начального обучения, но и вокально-технические, сигнализирующие о работе певческого аппарата. (оценка вокального слуха в «5» баллов в данном эксперименте не задействована, так как служит для анализа художественно-смысловых установок, характерных для более позднего периода обучения).

7. Умение осознать и сформулировать цели и задачи упражнений, применяемых в процессе распевания. 1 балл – цели не осознаются, пение происходит по «привычке», 2 балла – цели формулируются частично, ее четкие параметры отсутствуют. 3 балла – цели осознаются и частично вербально могут обосновываться. Однако, они весьма обобщены и не систематизированы. 4 балла – цели упражнений и критерии оценки осознаются и увязываются в определенную систему, обретая комплексный характер. (Оценка 5 баллов не использовалась)

После оценки практических умений распеваться самостоятельно, каждому вокалисту было предложено заполнить подготовленную анкету. В нее были включены вопросы, которые уточняли ситуацию с формированием умения самостоятельно распеваться:

Анкета по пению распевок. Вопросы:

Как формировалось умение распеваться:

1. **А.** Стихийно, в процессе пения распевок у педагога по специальности на занятиях. Распевание проходило на уроке под руководством педагога. Затем действия запомнились и стали применяться в самостоятельных занятиях. **Б.** Под руководством педагога. Преподаватель, начиная вокальные занятия, привлек внимание к пению распевок: объяснил их предназначение, показал простейшие элементы, для подготовки вокального аппарата. с начальных уроков объяснил и показал распевки. «А или Б». Нужно подчеркнуть.
2. Распевки проводились только в классе. «Да, нет». Нужно подчеркнуть.
3. Распевки использовались и в классе и самостоятельно. «Да, нет». Нужно подчеркнуть.

4. Пение распевок формировалось преподавателем как специальное задание и включалось в комплекс самостоятельных занятий. «Да, нет». Нужно подчеркнуть.
5. Были ли дополнительные источники изучения «распевок»: А. Освоение опыта пения распевок другими вокалистами. «Да, нет». Нужно подчеркнуть. Б. Изучение сборников упражнений. «Да, нет». Нужно подчеркнуть. В. Знакомство со специальной литературой. «Да, нет». Нужно подчеркнуть.
6. Контролировалось ли педагогом самостоятельная работа по пению распевок в период учебного процесса. «Да, нет». Нужно подчеркнуть.

При сравнении экспертных оценок самостоятельного пения «распевок» и ответов на вопросы анкеты выяснилось, что начальный уровень освоения навыков самостоятельного распевания в двух группах оказался схожим, что вполне обеспечивало нужную релевантность исследования.

Следующий этап экспериментальной работы *обучающий*. Он связан с формированием у испытуемых навыков самостоятельно распеваться. Несмотря на кажущуюся простоту, это сложный многофакторный процесс, требующий системной организации и согласованных действий многих функций вокального аппарата. Кроме того, освоение навыков самостоятельной подготовки певческого аппарата требует специфической психофизиологической готовности всего организма, активизации многих его психических функций.

Как указывалось в предыдущем параграфе, для освоения методики самостоятельной подготовки певческого аппарата необходимо подходить к обучающемуся с комплексных позиций. Они были обозначены шестью пунктами. (См. с. 107 данного исследования.)

В соответствии с высказанными теоретико-методическими установками были определены основные положения методики самостоятельной подготовки певческого аппарата к вокальным занятиям. В области формирования мотива нужной деятельности была применена система мотиваторов. Она включала в себя проводимую педагогом установочную лекцию, в которой подробно разъяснялись цели, задачи «распевок», их значение для успешности певческого процесса. В этом

же ключе проводилась настройка на индивидуальных занятиях. Затем в качестве мотиваторов использовалась специальная организация учебного процесса. Она предусматривала выполнение ряда учебных заданий. Прежде всего, отметим специальные упражнения по распеванию, которые студент должен выполнять ежедневно и самостоятельно. Четко проводилась проверка его выполнения.

Помимо этого, один раз в две недели на уроке студент самостоятельно распевался в классе под контролем преподавателя. Важным дополнением служило проводимое один раз в месяц контрольное прослушивание, на котором присутствовали студенты класса. Каждый вокалист в их присутствии самостоятельно распевался, кроме того, демонстрировал фрагмент работы с другим студентом. Если возникали вопросы – студент их освещал. Наконец, через четыре месяца занятий было проведено контрольное прослушивание, на котором помимо выполнения практических заданий по «распеванию», студент отвечает на специально подготовленные вопросы, теоретико-методического характера.

Вместе с тем, подобная организация учебного процесса, сама по себе, не гарантирует формирование нужного мотива. Нужно помнить главное условие его рождения: формирование потребности. В данном случае, это обеспечивается не только соответствующими учебно-педагогическими действиями, но и четким выполнением графика контрольных занятий, высокой требовательностью к качеству их проведения. Осознание активного внимания педагога к освоению навыков самостоятельного распевания, объективная оценка работы ученика, которая дается каждому участнику эксперимента на занятии способствовали формированию потребности, а сама деятельность по организации обучения самостоятельно распеваться в целом давала нужный эффект.

Следующим условием обучения вокалистов являлось освоение знаний, необходимых для выполнения этой работы. На данном этапе они самым тесным образом связаны с теми техническими задачами, которые решаются молодым певцом в избранный период обучения. В свою очередь, правильная постановка задач определяется специфическими знаниями, помогающими в освоении нужной методики. Здесь отметим активную роль педагога по вокалу в их освоении. Он не

только организует практическую деятельность на уроке по формированию начальных технических навыков, но и подробно освещает обстоятельства, связанные с этим процессом. Опытный наставник добивается сознательного освоения знаний, которые потом помогут в организации самостоятельной работы студента. С другой стороны, систематическое привлечение внимания студента к деталям технической работы, к критериям ее оценки служит дополнительным мотиватором для рождения мотива к самостоятельной работе.

Следующим этапом освоения умения самостоятельно распеваться служит специальная работа по формированию практических навыков и умений процесса подготовки вокального аппарата к работе. Здесь перед педагогом-вокалистом стояли две задачи: 1. Добиться правильного исполнения вокальных упражнений, которые составят основу «распевок». Эта деятельность непосредственно связана с вокалом и 2. Освоить на фортепиано игру типовых двигательных последований, с помощью которых производится распевание. Они выступают в виде аккомпанемента при пении вокальных упражнений и выполняют активную роль в процессе подготовки вокального аппарата к работе.

На начальном этапе освоения навыков распевания поставленные задачи представляли серьезную трудность. В сравнении со знаниями, которые легко можно получить в достаточно короткое время, формирование навыков – длительный и сложный процесс, связанных с автоматизацией движений. Навык, как музыкально-техническое образование, мало «понять». Его нужно сформировать. А это требует длительной работы по автоматизации фортепианных и вокальных технических приемов, а также неукоснительного соблюдения целого ряда специфических условий, связанных с психо-физиологическими закономерностями двигательной деятельности человека.

Именно эта работа составляет центральное ядро умения распеваться. А сама деятельность по формированию навыков представляется сложнейшей педагогической задачей.

Следует отметить, что первичные автоматизированные навыки, как вокальные, так и фортепианно-технические, не просто осваиваются обучающимся.

Они должны быть доведены до умения свободного управления певческим процессом и представлять собой комплексные автоматизированные алгоритмы певческой деятельности, связанные с распеванием. Только тогда молодые вокалисты смогут обращать внимание не на качество игры своего аккомпанемента в распевках, а анализировать получающийся звуковой результат пения, который и свидетельствует о многих параметрах этой деятельности.

На начальном этапе обучения, как и в проводимом эксперименте, количество применяемых упражнений в распевках весьма ограничено. Тем не менее, они охватывали основные параметры подготовки голосового аппарата к певческой деятельности. Первая их часть призвана настраивать певческий аппарат на чистое интонирование. (Заметим, что это условие было весьма актуальным в проведении эксперимента с именно с этими испытуемыми, качество интонации у которых сильно страдало. А ведь «чистое» пение – это одно из принципиальных требований к певцу, которое он должен выполнять неукоснительно и в первую очередь.) В «распевках» эти упражнения поются в удобном регистре с привлечением внимания к чистоте интонации. Нужно заметить, что такие распевки не сколько «разогревают» вокальный аппарат, сколько обостряют вокальный слух, настраивают на «чистое пение», способствуют активизации координационных процессов, отвечающих за качество интонации.

Второй тип упражнений призван «разогреть» вокально-двигательный аппарат. Они поются в удобном диапазоне, но, в зависимости от разных ситуаций, в разных режимах с соблюдением нужных критериев, обеспечивающих рабочее состояние певца. Главным из них является контроль вокального аппарата, который не должен получать чрезмерную нагрузку, что может привести к излишнему напряжению, усталости и нарушению функциональных возможностей. Нужно подчеркнуть, что критерии оценки результата пения разогревающих упражнений меняются, в сравнении с упражнениями на чистоту интонации. Последние контролируют получающийся звуковой результат: пение должно быть «чистым», а пение упражнений «разогревающих» вокальный аппарат нацелено на контроль его состояния. Сам процесс распевания должен быть достаточно энергичным, но при

этом должны исключаться излишние силовые напряжения. Найти оптимальный вариант в выборе нагрузки – является одной из важных задач сначала педагога, а затем и самого студента.

«Разогревающие» упражнения плавно переходят в упражнения, которые подготавливают к пению в высоком регистре. Упражнения поются с постепенным увеличением высоты звуков. При этом, нужно воздержаться от пения звуков, близких к пределу, который у каждого вокалиста проявляется индивидуально. (Техническая работа в этой области является прерогативой уже специальных вокальных упражнений). Нелишне предупредить об особой осторожности пения таких «распевок». Пение в высоком регистре всегда сопряжено с повышенной физической нагрузкой на голосовой аппарат. Поэтому недопустимые перенапряжения и усталость могут наступить в течение короткого времени, что обязывает к повышенной осторожности. Отсюда и вывод: этот вид распевок применяется ближе к окончанию процесса подготовки аппарата к пению, когда возникает его функциональная готовность.

При освоении распевок, они разбивались на начальные технические элементы, которые осваивались участниками эксперимента. Студенты прямо на занятиях по несколько раз их повторяли, добиваясь безошибочного пения. Затем эти элементы объединялись в более крупные построения, которые тщательно прорабатывались на вокальных занятиях с педагогом.

Пение вокальных упражнений, как правило, особой трудности для студентов не представляло. Однако, в ходе проведения эксперимента выяснилось, что серьезные проблемы возникали при игре фортепианного аккомпанемента. Несмотря на их внешнюю «простоту», они требовали специальной выучки. Ведь фортепианный аккомпанемент должен играть уверенно, свободно, в нужном темпе, ритмически точно и стабильно. Он не только «поддерживает» пение, но и задает его параметры, обеспечивающие управляемость процесса распевания. Поэтому, сами фортепианные навыки должны быть полностью автоматизированы и играть без специальных волевых усилий. Это позволит студенту сосредоточиться на главном: на состоянии голосового аппарата, определяемом на

основе анализа качества звучания вокальных упражнений. Поэтому овладение фортепианным аккомпанементом представляется отдельной серьезной задачей, которую должен решить каждый испытуемый.

Следующие два упражнения нацелены не на «разогревание» мышц голосового аппарата, а на его настройку для решения координационных задач. Первое из них носит подготовительный характер в области освоения твердой и мягкой атаки звука. И это не просто мелкая техническая проблема, которая часто решается параллельно с многими другими. На начальном этапе организации функционирования певческого аппарата и формирования умения самостоятельно распеваться такие упражнения выполняют особую, хотя и вспомогательную, роль. *Успешно освоенный навык твердой атаки служит основанием для формирования чистоты интонации в пении.* Распевки помогают координационно подготовить вокальный аппарат к формированию твердой атаки.

К таким же локальным упражнениям относятся «распевки» на подготовку к пению с мягкой атакой звука. Если твердая атака в занятиях вокалиста помогает (помимо решения музыкально-смысловых задач) отрабатывать чистоту интонации, то мягкая атака является важнейшим элементом пения легато, а шире, позиционного пения. Эти упражнения на ровность звучания, выравнивания регистров решаются с помощью позиционного пения и носят вполне самостоятельный характер. Но в период начального формирования певческих навыков специальная настройка вокального аппарата бывает очень полезна.

В целом, применительно к «распевкам», эти упражнения носят локальный характер. В процессе совершенствования вокальной техники они включаются в другие, более сложные, решающие комплексные задачи и самостоятельного значения не имеют. Но на начальном этапе обучения их включение в набор распевочных упражнений может оказаться весьма полезным.

Следующие действия по освоению навыков распевания непосредственно не связаны с игрой упражнений. Но в целостном процессе играют важнейшую роль, принципиально определяя успешность не только распевания, но и вокального обучения в целом. Ведь пение технических упражнений, как и распевание – не

механистическое действие. Оно отличается управляемостью и тонким контролем всех деталей исполнения. Решение этих задач требует включения в техническую работу многих психологических факторов. Остановимся на двух, тесно взаимосвязанных друг с другом.

Первый касается развития музыкального мышления вокалиста. Пение распевок предъявляет определенные требования к необходимому его уровню. Молодой вокалист должен уметь анализировать певческий процесс, сложившуюся ситуацию, знать критерии, определяющих требуемые характеристики пения, уметь правильно поставить цели и операциональные задачи при пении «распевок», знать и варьировать различные пути их достижения. Помимо того, что певец обязан много знать о своем пении, он должен обладать развитой сенсорной культурой, то есть слышать и ощущать малейшие детали пения и певческого процесса, по которым он сможет определить успешность своих действий. (Как, скажем, добиться чистоты пения, если слух певца не позволяет определить точность интонации?) Поэтому развитие соответствующей сенсорной культуры, является специальной задачей педагога.

Это должно происходить на каждом уроке. С этой целью педагог постоянно спрашивает обучающихся какие ошибки в пении были замечены, направляет внимание на ошибки, которые были допущены самим поющим или его товарищем. Ведь часто певческие ошибки остаются незамеченными не потому, что их «не слышат», а потому что отсутствуют критерии, которые в сознании молодого вокалиста помогают определить правильность звучания. Обогащать сознание вокалиста этими критериями, добиться понимания разницы между звучащим материалом и тем, как это должно звучать – важная задача педагога.

Второй фактор, самым непосредственным образом связанным с музыкальным мышлением, является развитие активного вокального слуха. Отличительной чертой этого процесса, помимо того, что свойственно музыкальному слуху, является воспитание способности определять состояние голосового аппарата, по особенностям звучания голоса вокалиста. Развитие вокального слуха – сложный процесс, требующий комплексного подхода, так как

предполагает не только тонкое восприятие звучания голоса, но и глубокое понимание работы певческого аппарата, анализ тончайших двигательных ощущений, сопровождающих пение. Понятно, что решить в одночасье эту проблему невозможно. Но начинать это делать нужно одновременно с обучением пения распевок.

Отметим еще одну особенность развития вокального слуха. Она связана не только с возможностью различать малозаметные оттенки звучания или двигательных ощущений, но и делать это быстро, в рамках пения упражнений на уроке. У молодого вокалиста следует воспитывать умения все слышать, и давать этому мгновенную оценку, так как в обучении вокалиста возникает насущная необходимость вносить нужные коррективы в живой певческий процесс, протекающий во времени. Это предполагает известную автоматизацию процесса оценки звучания упражнений для успешного внесения соответствующих коррективов в исполнение.

Заканчивая беглое описание методики освоения упражнений, связанных с процессом распевания, обозначим несколько правил, которые способны помочь в этой деятельности.

Правила распевки:

1. При пении распевок необходимо учитывать их комплексный характер. Пение – это единый процесс, и уделяя внимание решению конкретной технической задачи, всегда учитывается, что это может влиять и на другие структуры формирующегося навыка.
2. При пении распевок, особенно в начальный период, нельзя допускать нарушения структуры формирующегося или имеющегося навыка. Для этого необходимо петь в медленном темпе, контролируя все детали вокально-исполнительского процесса. При необходимости использовать облегченные задания, в которых сохранены основные детали технических требований. По мере их освоения, задания должны быть усложнены.

3. При пении «распевок» учитывается специфичность их оценки. Высокая требовательность к качеству исполнения, что является непреложным условием обучения исполнительскому мастерству, должна быть скорректирована с учетом текущего состояния вокального аппарата. А оценка слухового результата технического приема при распевании пластично изменяется от минимальной в начале пения упражнений, до оптимальной, когда певческий аппарат подготовлен к работе.
4. Главным принципом подготовки вокального аппарата к работе с помощью «распевок» является не оценка получаемого звукового результата, что характерно для технической работы вокалиста в целом, а ориентировка на внутреннее состояние вокального аппарата, анализ его готовности к пению. Кроме того, оцениваться должна и общая готовность организма к певческой деятельности.
5. Нельзя форсировать процесс распевания. Даже в условиях сложившегося по тем или причинам дефицита времени, ускорять процесс распевания вокалиста весьма опасно. Это может привести к тому, что вместо готовности к концертному выступлению, голосовой аппарат окажется перенапряженным и потеряет нужные функциональные возможности. При этом нужно отметить, что время естественного распевания студента может колебаться в весьма значительных пределах, в зависимости от многих факторов. Поэтому главным критерием успешности «распевок» является состояние голосового аппарата вокалиста, его готовности к выполнению сложнейших вокально-технических заданий.

Завершалось экспериментальное исследование итоговым прослушиванием студентов, на котором они, как и на констатирующем этапе, получали задание распеться самому, распеть другого вокалиста и ответить на несколько вопросов, которые возникали в процессе прослушивания. Полученные результаты в двух группах (контрольной и экспериментальной), их анализ и итоги проведения эксперимента будут освещены в следующем параграфе.

2.4. Анализ полученных результатов и выводы по итогам эксперимента

Как ранее упоминалось, контрольная и экспериментальная группы студентов, занимающихся сольным пением, были сформированы на базе двух учебных заведений: музыкального колледжа «Небесный Голос», провинции автономного района Внутренняя Монголия Китая и студентов из Китая, обучающихся в Белгородском институте искусств и культуры. В этой ситуации важно учесть равенство в начальном уровне их подготовки.

Оценка результатов, показанных участниками эксперимента на констатирующем этапе, вывил высокий уровень соответствия по многим параметрам. Это весьма убедительно продемонстрировали проведенный опрос и прослушивание вокалистов двух групп. Анкета состояла из восьми вопросов, прослушивание игры распевок оценивалось по семи позициям.

Целью анкеты было определение путей и методов работы над освоением умения готовить вокальный аппарат к певческой деятельности. Ответы респондентов вывели представление вокалистов о роли распевок, их функциях в обучении и о понимании вокальной методике в целом. Понятно, что это субъективный взгляд на проблему. Но в сочетании с анализом практических действий, связанных с распеванием, вопросы анкеты помогают получить более полное, объемное представление об обучении вокалистов пению распевок.

Ответы на вопросы анкеты (констатирующий этап)

Таблица 1

Группа	Способ усвоения распевок	Пение распевок			Дополнительные источники изучения распевок			Контроль
		Пелись только с педагогом Да - Нет	Пелись с педагогом и самостоятельно Да - Нет	Пелись как самостоятельное задание Да - Нет	Знакомство с опытом других вокалистов Да - Нет	Сборники упражнений Да - Нет	Специальная литература Да - Нет	
	А – стихийно; В – под руководством педагога	Да - Нет	Да - Нет	Да - Нет	Да - Нет	Да - Нет	Да - Нет	Со стороны педагога Да - Нет
	А – 7	Да – 7	Да – 2	Да – 0	Да – 4	Да – 0	Да – 0	Да - 1

Конт- роль- ная	В – 2	Нет – 2	Нет – 7	Нет – 9	Нет – 5	Нет – 9	Нет – 9	Нет – 8
Экспе- римен- тальная	А – 7	Да – 6	Да – 3	Да – 0	Да – 4	Да – 0	Да – 0	Да – 1
	В – 2	Нет – 3	Нет – 6	Нет – 9	Нет – 5	Нет – 9	Нет – 9	Нет – 8

Как видно из таблицы, практически по всем пунктам результаты вокалистов двух групп совпадают и могут признаны релевантными. Это подтверждает обоснованность формирования контрольной и экспериментальной групп в проводимом эксперименте. Подчеркнем еще одно обстоятельство: полученные данные не обладают внутренней противоречивостью и, скорее всего, свидетельствуют не о локальных результатах в отношении пения распевок, а об общей тенденции, свойственной вокальной методике на современном этапе в целом.

Аналогичная картина наблюдается при оценке игры распевок в двух группах. Выполнение этого задания предполагало выполнение двух схожих заданий: вокалист должен был распеться самостоятельно и показать, как он распевает другого вокалиста, выполняющего роль «ученика». Обобщенные результаты их деятельности в процессе подготовки вокального аппарата к пению в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе показали следующее (суммарные показатели):

Самостоятельное распевание

Таблица 2

Группа	Время распе- вания	Количе- ство уп- ражнен.	Владе- ние форте- пиано	Управ- ление пением	Слухо- вой конт- роль	Разви- тие вокаль- ного слуха	Поста- новка целей и задач
Контроль- ная	11	11	10	10	12	20	10
Экспери- ментальная	12	12	10	10	13	19	11

Как видно из таблицы, суммарные значения, показанные обучающимися в двух группах, практически совпадают. Непринципиальные расхождения в один балл по некоторым вопросам возникли из-за того, что один из участников экспериментальной группы был более подготовленным, чем другие и его показатели практически по всем пунктам оказались выше.

Распевание ученика

Таблица 3

Группа	Время распевания	Количество упражнений	Владение фортепиано	Управление пением	Слуховой контроль	Развитие вокального слуха	Постановка целей и задач
Контрольная	9	11	9	9	10	20	9
Экспериментальная	12	11	10	10	10	19	10

И здесь показатели оказались примерно равны. Более того, если сравнить данные, полученные после анализа самостоятельного распевания и работы с учеником, но они также весьма схожи. Исключение составляют снижение показателей слухового контроля при занятиях с учеником. Это может быть объяснено не проблемами, связанными с возможностями вокального слуха, а с концентрацией внимания на процессе игры распевок на фортепиано.

Данные, полученные по всем параметрам опроса и анализа испытуемых настолько близки, что позволяет оценивать их на констатирующем этапе эксперимента не отдельно по каждой группе, а дать общую оценку, отражающую тенденции, свойственные вокальной педагогике сегодняшнего дня. При этом рассмотрим практические умения распеваться с четырех позиций: 1. Знание распевок; 2. владение фортепиано; 3. навыки управления процессом распевания; 4. Музыкально-художественное мышление, как психолого-технологическая основа распевания.

Знание распевок определялось по двум параметрам: время, затрачиваемое на распевание, которое демонстрировали участники эксперимента, и количество используемых упражнений. В этих двух параметрах все участники проявили исключительное единодушие. Как правило, время распевания не превышало 5 минут. Лишь 4 человека, из 18, по два в каждой группе, повысили этот предел до 10 минут, а один – до 15 минут.

Между тем, хотя время распевания колеблется в довольно широких пределах, в зависимости от многих факторов (задачи, стоящие перед вокалистом, уровень его профессиональной подготовки, самочувствие певца, состояние певческого аппарата), тем не менее, в нормальной ситуации, оно в среднем чуть превышает 10 минут. Кроме того, при пении распевок нужно соблюдать некие правила, которые помогают в подготовке певческого аппарата. Они касаются пения в таком режиме, чтобы избегать серьезной певческой нагрузки (не петь громко, не петь высоко и т.д.). Эти требования игнорировались практически всеми участниками эксперимента. Характерно, что ошибки допускались, чаще всего, случайно, как следствие хаотичной организации процесса распевания.

Еще один критерий знания «распевок» связан с количеством используемых специальных упражнений. Оно в подавляющем количестве случаев колебалось от одного до двух. Практически все участники эксперимента использовали одно-два упражнения. Исключение составили четыре человека из двух групп, которые не только затратили на пение распевок значительно больше времени, но и использовали большее число упражнений, по три-четыре.

Время распевания и выбор используемых упражнений свидетельствовали о том, что о сущности и функциональном предназначении «распевок» вокалисты обеих групп имеют исключительно поверхностное представление. Более того, этот вывод можно распространить и на тех испытуемых, которые показали более высокие результаты. Во всяком случае, при пении «распевок», ими допускались ошибки, которые противоречили самой сути этих технических приемов, свидетельствовали о недопонимании их функций. В такой ситуации они

воспринимались певцами предельно формально, что отчетливо проступало и при самостоятельном пении упражнений, и в занятиях с другими вокалистами.

Следующим компонентом оценки освоения навыка распевания служил уровень владения фортепиано при игре распевов. Он рассматривался не как обобщенная характеристика уверенного владения инструментом, а в рамках реализации процесса подготовки вокального аппарата к занятиям или вокальной деятельности. В этом плане участники эксперимента, все студенты двух групп показали полное единодушие, продемонстрировав абсолютную неготовность к игре «распевов». По сути дела, их игра на фортепиано явилась самым слабым звеном в комплексном процессе распевания. Исключение составил лишь один участник экспериментальной группы, правда и его результаты вряд ли достаточны для проведения результативных занятий. В доказательство приведем такой факт: из 18 испытуемых лишь он один при игре на фортепиано «распевов» пользовался, правда весьма ограниченно, аккомпанементом, играющимся левой рукой. Все остальные озвучивали упражнения только правой рукой. Но и эта игра тоже была малопригодна для пения распевов. При исполнении на фортепиано часто допускались ошибки, остановки, неритмичности, неоправданные ускорения или замедления.

Однозначно такое фортепианное сопровождение не помогало в пении «распевов», а скорее мешало. При проведении прослушивания были случаи, когда вокалисты правой рукой играли не все ноты упражнения, а только один основной тон. При этом голосом воспроизводился мелодический рисунок в полной мере. При таком уровне игры «распевов» на фортепиано вполне закономерна весьма низкая оценка всего умения распеваться. По-другому это и быть не может, если все внимание испытуемых было поглощено не правильностью пения и его оценкой, а «борьбой» с фортепиано, попытками сыграть упражнения на фортепиано с минимальными ошибками. Отсюда и низкие оценки других компонентов этого сложного, многосоставного умения. Когда испытуемый озабочен преодолением трудности игры на фортепиано, то вполне закономерно, что он «не слышит» ни себя, ни своего ученика.

Неподготовленность игры на фортепиано имеет серьезные негативные последствия для всего процесса распевания. Одна из важнейших функций игры «распевок» заключается в *управлении* певческим процессом. Именно звучание фортепиано «настраивает» вокалиста, задает темп исполнения, его интенсивность, мобилизует волю вокалиста, помогает добиться нужного звучания (например, пение легато или стаккато и т.д.). То есть звучание фортепиано решает важнейшую функцию управления певческим процессом.

Особенно заметны огрехи в управлении, когда «педагог» не направлял усилия «ученика», а старался «поддержать» его пение. В целом, игра на фортепиано участников эксперимента была оценена в один балл. Лишь по одному участнику из двух групп получили по 2 балла. Вместе с тем, нужно отметить, что и в их игре должной управляемости не было. Но продемонстрировав зачатки этого управления, они были выделены из основной массы. В других же случаях пение студента откровенно сопровождалось аккомпанированием пению, причем в самом неудачном виде. Испытуемый не помогал петь своей игрой, а в лучшем случае, старался не мешать. В целом, процесс *управления* пением «распевок» участники эксперимента не продемонстрировали.

Аналогичная ситуация возникла при оценке слухового контроля при пении «распевок». Из 18 испытуемых 7 вокалистов из контрольной и 6 из экспериментальной групп при пении «распевок» никак не реагировали на ошибки, возникавшие в процессе пения, не предпринимали действий по устранению допущенных неточностей. Исключение составили лишь 2 из контрольной и 3 из экспериментальной групп участника, которые делали замечания, касающиеся чистоты интонации при пении. Однако, и в этом случае они не носили характер стойкого педагогического воздействия на устранение дефекта в пении, а скорее стихийно реагировали на звуковысотные его неточности. Полноценную оценку пения в «распевках» не показал ни один участник.

Чтобы понять истоки такой индифферентности необходимо было определить причину, по которой отсутствовала реакция на вокальные ошибки студентов. Одна из самых серьезных, ставящих под сомнение саму возможность

профессионального обучения вокалистов, является дефекты при развитии музыкального и, шире, вокального слуха. Поэтому в процессе прослушивания, участники эксперимента проходили тестирование, по результатам которого можно было судить о наличии вокального слуха.

С этой целью после распевания и занятия с учеником у каждого участника эксперимента была проведена проверка возможностей вокального слуха. Педагог, ведущий эксперимент, поставил перед участниками задачу: обнаружить вокальные ошибки в небольших фрагментах «распевок», которые он пел сам, сознательно допуская различные ошибки. Участники эксперимента должны были определить их на слух. В результате были получены следующие данные (см. рисунок 1.):

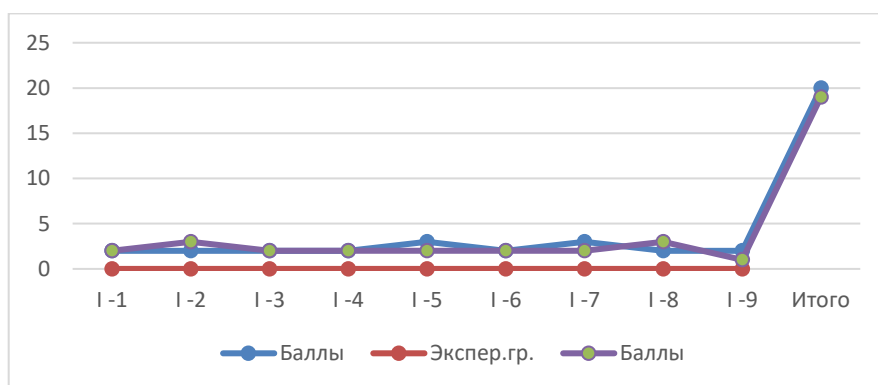


Рисунок 1. Оценка вокального слуха студентов контрольной и экспериментальной групп

При оценке полученных результатов оказалось, что вокальный слух практически у всех участников эксперимента был примерно на одном уровне и оценен не ниже, чем в два бала. Напомним, что при двух баллах вокалист способен замечать ошибки в пении. Но чаще всего они относятся к той части певческого звучания, которые связаны со звуковысотными характеристиками звучания, а также с артикуляционными, динамическими и другими неточностями. При этом погрешности в интонационной сфере замечались быстро и без какой-либо дополнительной стимуляции со стороны педагога. Другие ошибки обнаруживались лишь с помощью концентрации внимания вокалиста на их поиск. Тем не менее, уровень развития у испытуемых вокального слуха и даже сенсорной культуры в

целом оказался значительно выше результатов, показанных в процессе распевания или занятий с учеником.

Приведенные данные позволяют сделать три вывода: 1. вокальный слух у всех студентов имеется, по крайней мере на уровне, позволяющем решать многие вокально-технические задачи. 2. Уровень развития вокального слуха у студентов двух групп примерно равный. 3. Проблемы с оценкой получаемого певческого результата при «распевках» возникают не по причине слабо развитого вокального слуха, а определяются преимущественно другими детерминантами.

Наконец, в период пения упражнений и работы с «учениками» наставником задавались вопросы, цель которых в уточнении осознанности применения тех или иных «распевок» в учебном процессе. Прежде всего, это касалось четкости представлений о целях и задачах того или иного упражнения. Результаты этого опроса логично вытекали из общего отношения и понимания роли «распевок» в занятиях вокалиста. Полученные результаты оказались весьма схожими. В контрольной группе восемь участников получили самый низкий балл, означающий, что цели упражнения четко не осознаются, а само распевание протекает практически подсознательно, по наработанной ранее схеме или на интуитивной основе, и только один участник показал сознательный выбор упражнения в зависимости от цели. В экспериментальной группе 1 балл получили 7 человек, двое испытуемых получили по два балла. Таковы исходные данные двух групп студентов, принимающих участие в эксперименте.

После фиксации основных параметров, отражающих процесс распевания и занятий со студентами, ученики контрольной группы продолжили обучение в рамках тех установок, которые определялись содержанием учебного процесса, в соответствии с требованиями, актуальными в учебном заведении.

Что же касается экспериментальной группы, то вокалисты стали обучаться по специальной методике. Ее отличительная черта – системная организация методов работы. Все действия педагога увязывались в единый комплекс, взаимодополняя друг друга. Установочные беседы и специальная организация учебного процесса создавали устойчивую мотивацию в работе над «распевками»,

знакомство с теоретическим материалом и изучение литературы обеспечивали нужные знания об этом процессе. В систему воспитания будущих вокальных педагогов были включены практические занятия участников эксперимента с учениками. Особое внимание уделялось практическому освоению игры упражнений на фортепиано, которая доводилась до полного автоматизма. Играя упражнения без зрительного контроля и в автоматическом режиме, молодой вокалист имел возможность полностью сосредоточиться на пении ученика, на анализе допущенных ошибок, чутко направлять процесс распевания. Особо нужно отметить усилия педагога, направленные на развитие музыкального мышления вокалистов, аналитических способностей и вокального слуха. Ведь без этих свойств добиться серьезного результата в таком комплексном умении как игра «распевок» и, главное, в занятиях с учеником практически невозможно.

После прохождения курса обучения через четыре месяца было проведено итоговое прослушивание. Оно проходило по такой же схеме, как и констатирующее. Но его результаты настолько разительно контрастировали с полученными ранее, что стали причиной проведения сравнительного анализа не только контрольной и экспериментальной групп в итоговой части, но и выявление динамики индивидуальных результатов, полученных при обучении студентов за четыре месяца. При этом интересно было проследить за развитием различных компонентов умения распеваться у каждого студента группы в сравнении с начальным и итоговым периодом занятий. Это видно из таблицы:

Сравнение показателей самостоятельного распевания участников, показанных в начальной и заключительной стадии эксперимента

Таблица 4

Контрольная группа:

Этап эксперимента	Время распевания	Количество упражнений.	Владение фортепиано	Управление пением	Слуховой контроль	Развитие вокального слуха	Постановка целей и задач
Констатирующий	11	11	10	10	12	20	10
Итоговый	13	14	13	11	12	21	12

Что привлекает внимание при анализе этой таблицы?

Прежде всего, нужно отметить низкую динамику развития компонентов умения распеваться. Как видно из таблицы, за четыре месяца обучения показатели увеличились незначительно, в пределах 3 баллов. При этом характерно, что отдельные компоненты, связанные не с вокально-двигательными навыками, а с музыкальным мышлением, с развитием вокального слуха остались на прежнем уровне или стали выше всего на один балл. Одна из причин этого явления заключается в трудности развития художественно-интеллектуальной стороны личности вокалиста. Скажем время, отведенное распеванию, может быть легко увеличено за короткое время. Точно также может быть увеличено количество выученных упражнений, применяемых при игре «распевок». Но уже такие показатели как управление пением, слуховой контроль, развитие вокального слуха во многом зависят от музыкального мышления, от тех музыкально-слуховых представлений, которые лежат в его основе. А эти стороны личности каждого музыканта для своего развития требуют значительных интеллектуальных, волевых усилий, соответствующих музыкальных способностей. А сам процесс занимает время, значительно большее, чем разучивание двух-трех упражнений. Более того, подобная деятельность требует специальных занятий, что не всегда учитывается при обучении вокалиста.

Еще одной причиной такой стагнации является естественная преемственность взглядов на процесс распевания среди вокалистов. Как указывалось ранее, распевание чаще всего осваивалось студентами стихийно, механистически как отражение фрагмента урока, на котором педагог перед занятиями вокалом распевал ученика, либо как копирование пения упражнений

другими вокалистами. Крайним, но не редким случаем, было игнорирование самостоятельного распевания. Эта ситуация вполне созвучна опросу студентов-вокалистов творческих вузов Белгорода и Крыма, проведенного в режиме «online» на базе платформы «Google Forms»¹, согласно которому каждый третий из опрошенных не умеет распеваться самостоятельно. *Поэтому для многих испытуемых распевание воспринималось как новая и малоизвестная область деятельности, о которой они «слышали», но практически ничего не знали.*

Тем не менее, в контрольной группе наблюдалось хоть и незначительное, но все же повышение некоторых показателей. (См.рисунок 2.)

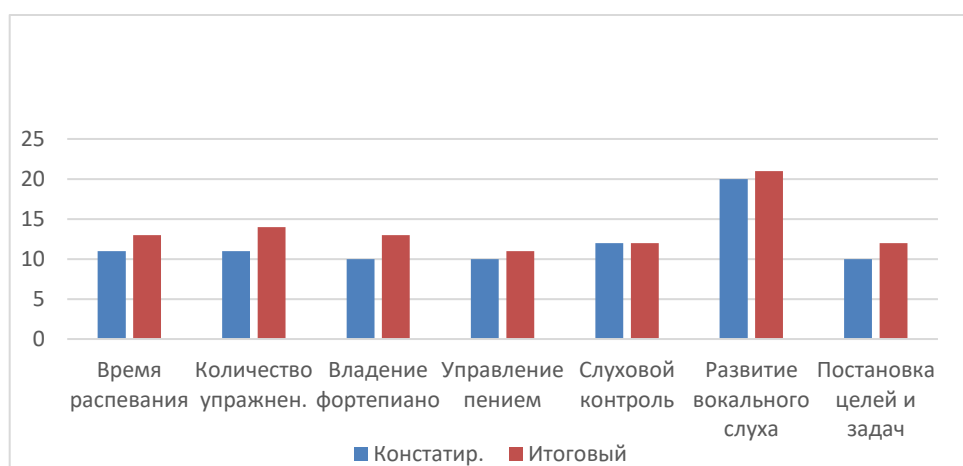


Рисунок 2. Динамика развития компонентов умения распеваться у студентов контрольной группы. Констатирующий и итоговый этапы

Что же обеспечило этот рост? Студенты, принимавшие участие в эксперименте, оказались плохо подготовленными в области пения «распевок» прежде всего потому, что в учебном процессе серьезное внимание к этому разделу технической работы, как правило, не уделялось. Проведение констатирующего этапа эксперимента, с его оценкой умения распеваться самому, распевание «ученика», заполнение анкеты, вопросы, которые задавались в ходе прослушивания, обнажило серьезные пробелы в подготовке вокалистов, заставили задуматься о том, что ранее оставалось вне сферы внимания. Это и послужило

¹Его результат рассматривался в параграфе 2 второй главы исследования

стимулом для начала занятий «распевками», что положительно отразилось на некоторых показателях умения распеваться.

С другой стороны, этот же процесс оказал влияние и на педагогов-вокалистов, чьи студенты принимали участие в эксперименте. Осмысление реального положения студентов в области формирования умения распеваться оказалось ими замечены и, в какой-то степени, активизировали работу в этом направлении. Это, конечно, не были системные воздействия, которые способны воспитать умение распеваться. В этом плане возможности рядового вокального педагога весьма ограничены из-за отсутствия методики обучения «распевкам», методики воспитания самостоятельности вокалиста, при теоретической и методической не разработанности самого феномена «распевания». Локальные советы и задания, которые давались ученику, естественно отражались на его развитии, но только в тех рамках, которые ограничиваются эмпирическим мышлением. Все названное, конечно способствовало некоторой активизации работы студентов в области пения «распевок», но не более.

Совершенно иная картина наблюдается у студентов экспериментальной группы. Это четко выявляется при сравнении их показателей констатирующего и итогового испытаний.

Сравнение показателей самостоятельного распевания участников, показанных в начальной и заключительной стадии эксперимента.

Таблица 5

Экспериментальная группа:

Этап эксперимента	Время распевания	Количество упражнений.	Владение фортепиано	Управление пением	Слуховой контроль	Развитие вокального слуха	Постановка целей и задач
Констатирующий	12	12	10	10	13	19	11
Итоговый	26	23	30	21	27	33	29

Разница в показателях очевидна. Суммарная цифра оценки компонентов умения: 87 – констатирующий этап и 189 – итоговый. То есть в цифровом выражении увеличение более чем в два раза. Особенно впечатляют высокие показатели уровня владения фортепиано, слухового контроля, развития вокального слуха и постановки целей и задач. Нужно заметить, что они были достигнуты с помощью специальных методов, направленных на развитие тех или иных свойств обучающегося певца.

Наглядно рост показателей по каждому компоненту виден из следующего рисунка (см.рисунок 3):

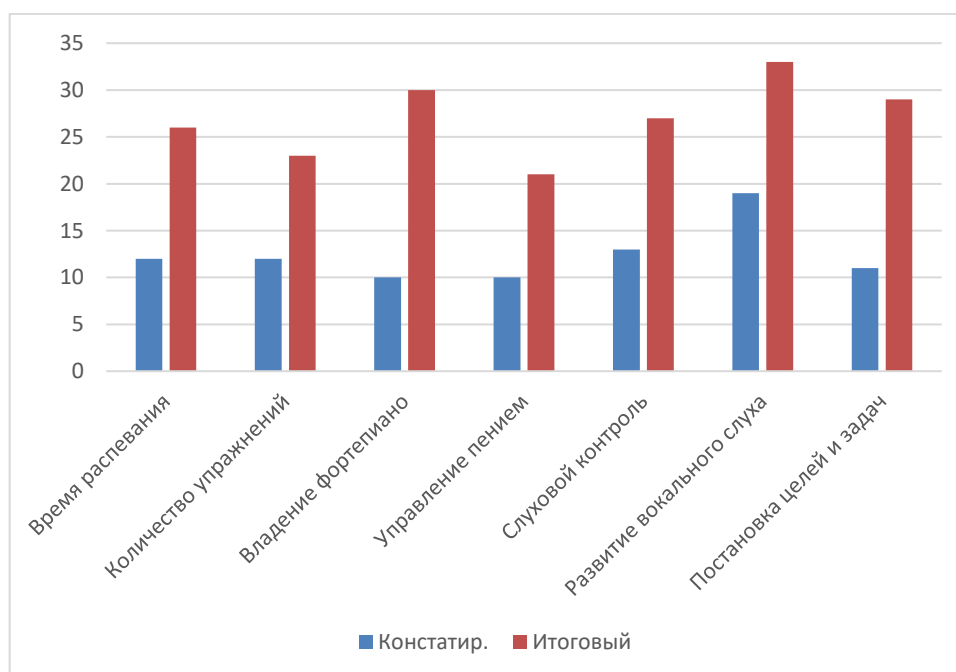


Рисунок 3. Динамика развития компонентов умения распеваться у студентов экспериментальной группы. Констатирующий и итоговый этапы.

Анализ результатов, показанных участниками эксперимента, позволил выявить динамику развития каждого компонента умения распеваться в сопоставлении показателей контрольной и экспериментальной групп.

Разница в динамике развития показателей двух групп

Таблица 6

<i>Компонент умения</i>	<i>Контрольная группа</i>	<i>Экспериментальная группа</i>
Время распевания	Увеличилось стихийно по мере обретения определенного опыта	Увеличилось из-за необходимости решать большое количество задач
Количество упражнений	Увеличилось на основе собственного опыта и советов педагога	Обогатился арсенал используемых средств, как результат специального изучения различных упражнений.
Владение фортепиано	Навыки игры «распевок» на фортепиано формировались стихийно	Применение специальной методики разучивания фортепианного аккомпанемента, используемого в игре «распевок».
Управление пением	Формировалось стихийно, вне специальных занятий	Специально отрабатывалось на занятиях с учеником
Слуховой контроль	Внимание к слуховому контролю привлекалось эпизодически, попутно, а он сам не становился целью специальной работы.	На основании развития вокального слуха активизировался и отрабатывался в деятельности.
Вокальный слух	Формировался стихийно на основе занятий	Разрабатывался с применением специальных методов его развития.
Постановка целей и задач	Спонтанный процесс, не связанный с системой освоения навыков распевания	Сознательный процесс, построенный на основе сформированных знаний, специально организованной практической деятельности под руководством педагога.

Помимо этого, еще раз отметим практически полное отсутствие теоретико-методической базы в освоении умений подготовки вокального аппарата к певческой деятельности. Это обстоятельство, сыграло негативную роль в обучении

вокалистов в контрольной группе и приносило стихийный характер в освоении нужных навыков и умений.

Вторым фактором, принципиально повлиявшим на результативность обучения распеванию, является недостаточное внимание к развитию молодого вокалиста. Игра «распевок», и тем более, управление этим процессом при занятиях с учеником, выходит за рамки чисто технологических умений. Она предполагает соответствующее развитие музыкального мышления, вокального слуха, обретение нужных знаний. Эти факторы, с одной стороны, напрямую не связаны с технической стороной игры и пения «распевок», но с другой, составляют необходимое условие такой деятельности. Поэтому, работа над развитием этих сторон личности вокалиста является сущностно необходимой, что не учитывалось при обучении контрольной группы.

Все сказанное видно при сравнении итоговых показателей контрольной и экспериментальной групп.

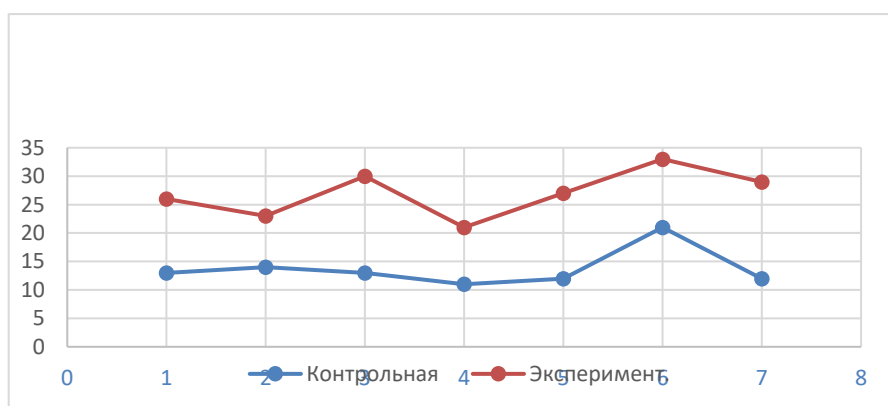


Рисунок 4. Итоговые показатели компонентов умения распеваться в двух группах

В констатирующей стадии эксперимента эти показатели были, по существу, одинаковыми, в итоговой – обучающимися экспериментальной группы превышены в два раза¹.

¹ Представление о подготовке к самостоятельной работе одного из участников экспериментальной группы можно получить, ознакомившись с видеозаписью занятия, проводимого обучающейся в магистратуре Ван Гуйли. См. материалы Международной

В числовом выражении сравнение показателей двух групп в итоговом прослушивании выглядело так:

Таблица 7

Группа	Время распе-вания	Количество упражнен.	Владение фортепиано	Управ-ление пением	Слуховой контроль	Разви-тие вокального слуха	Постановка целей и задач
Конт-рольная	13	14	13	11	12	21	12
Экспери-мент.	26	23	30	21	27	33	29

Еще более выразительными представляются данные, полученные при сравнении цифр, полученных при анализе работы с учениками:

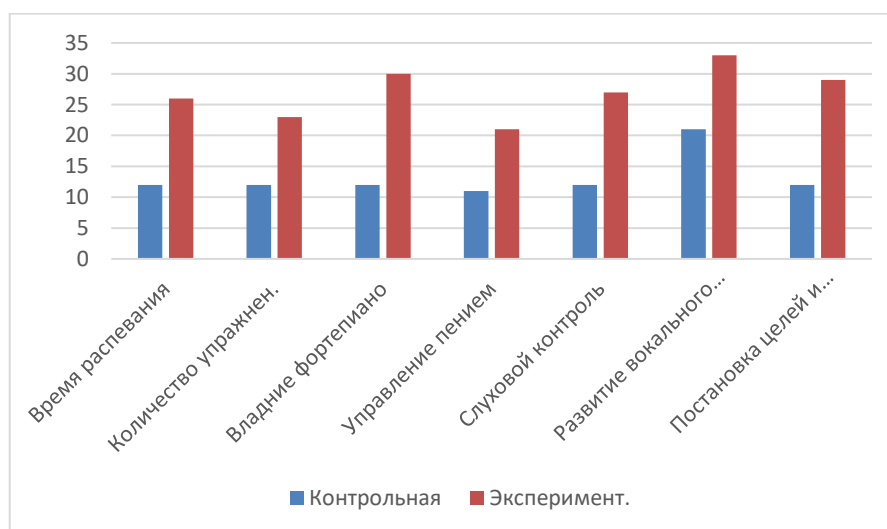


Рисунок 5. Общие показатели обучающихся в контрольной и экспериментальной группах

В этом разделе эксперимента разница в показателях оказалась еще больше, так как при обучении в контрольной группе практически отсутствовала работа студентов с учениками.

Полученные в контрольной и экспериментальной группах результаты позволяют сделать выводы:

1. Распевание часто воспринимается как формальное действие, скопированное на индивидуальных уроках с педагогом, и весьма опосредованно связанное с конкретным занятием.
2. Целенаправленный, специализированный подход к освоению умения распеваться в учебной практике, как правило, отсутствует.
3. Обучение распеванию представляется упрощенно и сводится к умению сыграть несколько привычных упражнений перед началом занятий.
4. Содержание процесса распевания, его цели, задачи, гибкость, в зависимости от складывающейся ситуации, как правило, не находят своего отражение в реальном обучении вокалиста.
5. Отсутствие четко осознаваемых целей приводит к размытости критериев оценки пения «распевок» и, как следствие, ослабляет такой важнейший элемент учебного процесса, как обратные связи.
6. Специализированной методики обучения игре и пению распевок в вокальной педагогике пока нет.
7. Такая методика должна опираться на системный подход и рассматривать умение распеваться как сложное интегративное действие, связанное не только с освоением вокально-технических упражнений, но и с теоретической подготовкой вокалиста и развитием его вокального слуха и шире музыкального мышления в целом.
8. Применение специализированных методов обучения пению и игре «распевок», построенной на этих установках позволило принципиально повысить эффективность процесса освоения умения самостоятельно распеваться.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В воспитании музыканта огромное значение приобретает качество и результативность самоподготовки. Она требует не только многофакторного подхода к своей реализации, но и творческой инициативы, значительных психических и физических усилий. Интенсификация самостоятельной работы составляет серьезный резерв повышения эффективности музыкальных занятий.

В ходе исследования выявлено, что серьезным препятствием в реализации этой установки служит отсутствие теоретической и методической базы, связанной с организацией самостоятельной работы музыканта. Причина в том, что потребность в самостоятельной работе музыкантов часто осознается на формальном уровне. Не улучшают ситуацию и то, что самостоятельные занятия, чаще всего, осуществляются на эмпирической основе. Это порождает разноголосицу и ошибки в практической реализации этой деятельности.

Анализ научной литературы показал, что самостоятельность певцов рассматривается в плоскости узконаправленной помощи в достижении очерченных педагогом локальных заданий. В результате, воспитание самостоятельности певца, как личностного качества, оказалось в вокальной педагогике недостаточно реализованным. Для исправления положения необходима *специальная подготовка ученика*, обеспечивающая усвоение навыков и умений самостоятельно работать.

В соответствие с целью и задачами исследования были определены общие принципы и положения, детерминирующие создание методик самостоятельной работы вокалиста в классе сольного пения.

Следует подчеркнуть, что локальные методики обучения вокалиста в вокальной педагогике достаточно разработаны. Они касаются овладения техническим мастерством, развития голоса, освоения вокальных произведений. В данном случае, речь идет о специфических методиках обучения, которые призваны повысить эффективность *самостоятельной работы* вокалиста. Их создание представляется актуальнейшей задачей как вокальной, так и музыкальной педагогики в целом.

Помимо локальных методических указаний по овладению навыков и умений самостоятельной работы, методики должны учитывать: 1. необходимость развития музыкальных способностей и формирования *личностных свойств* вокалиста; 2. специальную *организацию учебных занятий*, активизирующих готовность к самостоятельной работе; 3. особенности той деятельности, на которую направлено содержание конкретных *методик обучения*, развивающих самостоятельность вокалистов в соответствии с поставленными учебными задачами.

Анализ этих факторов позволил систематизировать теоретические положения и методические установки, определяющие самостоятельную деятельность вокалистов, выявить причины, препятствующие проведению самостоятельных занятий, определить механизмы, обеспечивающие их успешность, уточнить функциональные особенности компонентов, ответственных за реализацию самостоятельной работы, обозначить условия эффективного усвоения ее навыков, конкретизировать особенности организации учебного процесса, стимулирующие овладение умениями самостоятельно работать.

В исследовании уточняются *ориентир*ы, позволяющие наметить пути создания методик, способных повысить эффективность учебного процесса через активизацию самостоятельной деятельности вокалистов. Они составляют три группы. Первая предполагает *развитие вокального мышления* обучающихся до уровня, способного обеспечить успешность самостоятельных занятий. Вторая группа связана с формированием *навыков и освоением умений* самостоятельно заниматься, а также с познанием *закономерностей и методических установок* такой работы. Третья группа включает в себя вопросы *организации процесса обучения*, как в его целостности, так и в деталях.

Помимо разработки этих вопросов, в процессе выполнения исследования были определены *условия* создания методик обучения самостоятельной работе. Первое из них касается *применения адекватного методологического подхода*. Понимая самостоятельность как умение обучающегося осуществлять учебную деятельность без непосредственной помощи и контроля со стороны преподавателя, в диссертации учитывается, что *самостоятельность является свойством*

личности, опирающимся на устойчивые мировоззренческие характеристики. Из этого положения вытекает важнейшая методологическая установка: *самостоятельность не воспитывается простым вербальным воздействием. Эффективно повлиять на нее можно включив субъект в соответствующие виды деятельности.* А это определяет целую систему приемов и методов, способствующих вовлечению молодого вокалиста в процесс формирования нужных профессиональных качеств.

Второе условие связано с упорядоченной организацией обучения вокалиста, с определением алгоритма деятельности по освоению умения самостоятельно работать. Он состоит из шести пунктов, выполнение которых обеспечит функциональную эффективность методик. Это:

1. Формирование у обучающегося соответствующих мотивов деятельности.
2. Овладение молодым вокалистом знаниями, необходимыми для выполнения самостоятельной работы. (Они не должны ограничиваться рамками операциональных действий, а репрезентировать системные сведения, с помощью которых можно добиваться высокой результативности самостоятельной работы).
3. Принципиально важно сформировать соответствующие практические умения и навыки, помогающие осуществлять самостоятельную деятельность.
4. Необходимо развить умение находить и четко формулировать цели своей самостоятельной работы.
5. Важно добиться освоения учеников не только локальных умений и навыков, а организовать их в виде специализированных алгоритмов практической деятельности, нацеленной на выполнение обозначенных целей и задач.
6. Сформировать умения объективно оценивать результаты своих действий, адекватно его анализировать. (Без этого умения самостоятельные занятия превратятся в механистическое действие, на которое будет потрачено много времени, но без видимой пользы).

Пригодность предложенного алгоритма деятельности для создания методик обучения самостоятельности проверена опытно-экспериментальным путем, на примере освоения наиболее популярного в вокальном обучении технического

действия, связанного с подготовкой вокального аппарата к пению, то есть, с «распевками».

Обоснованность интереса к распевкам обусловлена выводами, вытекающими из проведенного исследования. Результаты анкетного опроса, проведенного автором диссертации, анализ различных школ и сборников вокальных упражнений, теоретических и методических работ, относящихся к «распевкам», показали:

- В теоретико-методической литературе упражнения, получившие название «распевки», не получили должного освещения.
- В оценке, а значит и в применении «распевок» возникают неточности из-за синкретического представления об их положении в комплексе вокально-технических упражнений.
- В понимании содержания термина «распевка» допускается логическая ошибка. Из вполне обоснованного утверждения: «распевки есть упражнения», делается ложный вывод: «упражнения – это распевки». То есть, любое упражнение – суть «распевка».
- Неоправданное расширение значения «распевок» как термина, мешает их адекватному использованию в процессе технического развития вокалиста.

Из области методико-педагогических обобщений можно выделить:

- Недостаточное внимание к процессу распевания в практике вокальной педагогики.
- Теоретическая неразработанность процесса распевания приводит к игнорированию основ и принципов подготовки вокального аппарата к практической вокально-исполнительской деятельности.
- Применение «распевок» в учебных занятиях носит, чаще всего, спонтанный и механический характер.

Проведенные опрос и эксперимент показали серьезные пробелы в подготовке вокалистов к реализации в учебном процессе столь важного компонента технической работы как «распевка». Примечательно, что это обстоятельство относится не только к обучающимся студентам, но и к профессиональным певцам.

В процессе достижения цели исследования возникли «попутные» задачи, решение которых составляет важное условие успешного создания такой методики. Их можно свести к трем пунктам:

1. Выявление содержания и функций упражнений, составляющих «распевки». 2. Уточнение приемов и методов применения упражнений, обеспечивающих готовность вокального аппарата к пению. 3. Выявление условий и приемов воспитания самостоятельности в пении таких упражнений.

Решение еще одной «попутной» задачи способствовало уточнению научного аппарата. В диссертации «вокальный слух» представлен как *афферентная система певца, способствующая функционированию вокально-исполнительского аппарата*. В свою очередь «вокальное мышление» репрезентировано как *совокупность психических механизмов, направленных на обеспечение успешности вокального обучения и осуществления вокально-исполнительской и вокально-педагогической деятельности*.

В диссертации уточнены функции и свойства распевок, а также механизмы, определяющие их успешное применение:

1. «Вокальный слух» контролирует выполнение технических приемов по смысловой линии и выполняет важнейшую для обучения вокалиста функцию: по качеству звучания помогает определять технические параметры работы певческого аппарата и его состояние.

2. «Распевки» — это не стабильный, привычный, набор упражнений, предназначенный для пения всеми вокалистами. Наоборот, в рамках индивидуального подхода, они будут определяться многими факторами: уровень вокально-технической подготовки певца, состоянием вокального аппарата, содержанием урока, характером предстоящей вокально-исполнительской деятельности и т.д.

3. Выявлено принципиальное отличие «распевок» от технических упражнений, применяемых в обучении. Оно заключается в разных целях, детерминирующих различные критерии их оценки: в «распевках» - оценка

состояния вокального аппарата, в технических упражнениях – достижение поставленной звуковой цели.

Выводы по проведенному эксперименту.

Учитывая, что целью эксперимента была не проверка эффективности распевания певцов, а овладение приемами, методами, навыками, способными обеспечить *самостоятельное* применение «распевок» в процессе вокальных занятий, заметим, что применение специальных методов работы положительно сказалось на формировании умения самостоятельно распеваться. Так как успешная подготовка вокального аппарата к пению определяется специальными знаниями, умениями, музыкальным развитием певца, сам процесс обучения «распевкам» подкреплялся соответствующими методами педагогического воздействия. Они предусматривали работу по освоению навыков игры «распевок» на фортепиано, совершенствование управления голосовым аппаратом, слухового контроля, постановки целей и задач при распевании. Наконец, проводилась активная работа по развитию вокального слуха.

Эффективность методики обучения самостоятельному распеванию видна из анализа полученных результатов, отражающих динамику развития компонентов этого умения у участников контрольной и экспериментальной групп от контрольного до заключительного этапа. Эти компоненты: владение навыками игры «распевок», способность управления пением и его слухового контроля, развитость вокального слуха и умение ставить цели и задачи в процессе распевания.

При анализе суммы показателей обеих групп на констатирующем этапе эксперимента разница оказалась в 3 балла. На итоговом этапе эти показатели отличались уже на 73 балла. Еще ярче динамика развития умения распеваться проявится при сравнении показателей каждой группы в начале и конце эксперимента. В контрольной группе показатели были улучшены на 7 баллов, в экспериментальной – на 77 баллов.

Таким образом, предлагаемые методы формирования умения самостоятельно распеваться показали свою эффективность. Следовательно, успешность ориентировки на обоснованные в диссертации теоретические положения доказана. Цель работы достигнута, гипотеза подтверждена.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абдуллин Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования. - М.: Прометей, 1990. - 188 с.
2. Абт Ф. Практическая школа пения. М.-Петроград: Музыкальный сектор, 1923 и др. издания.
3. Агарков О.М. Интонирование и слуховой контроль в сольном пении.// Вопросы физиологии пения и вокальной методики. (М-во культуры РСФСР. Упр. учеб. заведений Гос. муз.-пед. ин-т им. Гнесиных. Труды. На обороте тит. л.: сост. проф., кан. искусств. О.М. Агарков, проф., д-р искусств. Л.Б. Дмитриев, А.Д. Кильчевская) - 1975. - № -5. - С. 70-88.
4. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности – М.: Мысль, 1976. - 158 с.
5. Алиев И.Ю. Основы вокальной педагогики. - Методология теории и практики творческой организации художественно-педагогического процесса. - М.: Педагогика, 2001. - 252 с.
6. Ананьев Б. Г. О методах современной психологии. В кн.: Психологические методы. Л.: 1976, с.23 – 35.
7. Анастаси А. Психологическое тестирование. – М.: Педагогика, 1982. –126 с.
8. Анохин П. К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. М.: Медицина, 1968. - 547 с.
9. Анохин П. Избранные труды. М.: Наука, 1978. – 395 с.
10. Анохин П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем. - М.: Наука, 1971. - 61 с.
11. Арет А.Я. Основные положения теории самовоспитания. Автореф. ... док. дис. - Л.: 1994. – 30 с.
12. Арнаутов В. В., Монахов В. М. и др. Оптимизация учебного процесса. – М.: Изд – во ГМППП, 1977. – 193 с.

13. Арсеньев А.С. Проблема цели в воспитании и образовании. Взаимоотношения естественного и гуманитарного знания//Философско-психологические проблемы развития образования. /Под ред. В. В.Давыдова: М.: ИНТОР, 1994. – 222 с.
14. Арчажникова Л.Г. Проблема взаимосвязи музыкально-слуховых представлений и двигательных навыков: / В процессе обучения игре на фортепиано в общеобразовательной школе/: Автореф. ...дис. канд. пед. наук. - М.: 1971. – 22 с.
15. Аспелунд Д.Л. Развитие певца и его голоса. - М.-Л.: Музгиз, 1952. – 192 с.
16. Бабанский Ю. К. Методы обучения в современной школе. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
- 17.Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения (Общедидактический аспект) – М.: Педагогика, 1977. – 256 с.
- 18.Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. - М.: Педагогика, 1982. – 230 с.
- 19.Бабанский Ю. К. Рациональная организация учебной деятельности – М.: Знание, 1981. – 210 с.
- 20.Багадуров В. Очерки из истории вокальной методологии. Ч.1. - М.: Музсектор Госиздата, 1929. – 468 с.
- 21.Баренбойм Л.А. Еще о воспитании молодого артиста. Жур. Советская музыка, 1963, №9, с.64 – 68.
- 22.Баренбойм Л. Путь к музицированию. Исследование. - Изд. 2-е, доп. Л.: Сов. композитор, 1979. - 352 с.
- 23.Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство. Л.: Музыка, 1974. — 337 с.
- 24.Бахуташвили Н. Сборник упражнений и вокализов : Для постановки певческого голоса: Учеб.-метод. пособие: С предисл. / Общ. редакция Ю.А. Барсова. - Л.: Музыка, 1978. – 128.
- 25.Березин Ф. Б., Мирошников М. П., Соколова Е.Д. Методика многостороннего исследования личности. - М.: Березин, 2011. – 318 с.
- 26.Бернштейн Н. О построении движений. - М.: Медгиз, 1947. – 254 с.

27. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. – Воронеж: 1977. – 304 с.
28. Богоявлинский Д.Н. Психология усвоения знаний в школе – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1959. - 347 с.
29. Буланова – Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы. Учебное пособие. – 2. изд., доп. и перераб. - Ростов н/Д: Феникс, 2002. - 543 с.
30. Бурачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь – справочник по психологической диагностике. - Киев: Наук, думка, 1989. — 200 с.
31. Ваккаи Н. Практических метод итальянского пения. - 2-е изд., испр. - Санкт-Петербург: Лань, Планета музыки, 2013. - 46 с.
32. Варламов А.Е. Полная школа пения. - 3-е изд., испр. - Санкт-Петербург: Лань, Планета музыки, 2008. - 118 с.
33. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе. - М: Велби, 2007. - 480 с.
34. Витвицкий К.З. Постановка голоса. (Пособие для практических занятий). - Пермь. Кн. изд., 1970. – 29 с.
35. Витт Ф. Практические советы обучающимся пению./ Под ред. Ю.А. Барсова. - Л.: Музыка, [Ленинградское отделение], 1968. - 64 с.
36. Волков Б. С., Волкова Н. В. Методы исследований в психологии: Учебно-практическое пособие. – 3 е изд., испр. и доп. –М.: Педагогическое общество России, 2002. – 208 с.
37. Вотчин И. С. Потапов А. С., Потапов В. А. Психолого-педагогическая практика, Методическое пособие. /Под редакцией доктора психологических наук, профессора В. Г. Леонтьева/. Новосибирск: НГПУ, 2002. -123 с.
38. Гайдай С.Н. Самостоятельная работа как фактор становления творческой активности студента (на материале класса специального фортепиано). Автореф. дис. канд. пед. наук. – Чита: 2004. – 21 с.
39. Гальперин П. Я. Введение в психологию: учеб. пособие для вузов. - М.: Университет, 1999. - 332 с.

40.Ганзен В. А., Балин В. Д. Теория и методология психологического исследования: Практическое руководство. - СПб.: СПбГУ, 1991. – 74 с.

41.Гарсиа М. (Сын). Школа пения (Полный трактат об искусстве пения). /Предисл., пер., ком. и прим. проф. В.А. Багадурова, д-ра искусств. наук/. - М.: Музгиз, 1956. - 127 с.

42. Герсамия И.Е. Некоторые вопросы вокального исполнительства в свете теории установки академика Д.Н. Узнадзе. - Автореф. дис. на соиск. уч. степ. кан. искусствовед. (17.00.02). Тбилиси: 1976. - 21 с.

43.Герсамия И.Е. Проблемы психологии творчества певца. Автореф. докт. дисс. Киев: 1988. – 35.

44.Голант Е. Я. О развитии самостоятельности и творческой активности учащихся в процессе обучения // Воспитание познавательной активности и самостоятельности учащихся. – Казань: 1969. - Ч. 1. - С. 36-40.

45.Голубев П.В. Советы молодым педагогам-вокалистам. - М.: Музгиз, 1963. – 87 с.

46.Гонтаренко Н. Б. Уроки сольного пения: вокальная практика. - Ростов н/Д.: Феникс, 2015. - 189 с.

47.Гордеев М.Н. Самостоятельная работа в истории педагогической мысли. Педагогическое образование в России, 2014. № 10, с.68-71.

48.Гречанинов А. Школа пения : Ор. 8. - М. : Гос. муз. изд-во, 1937. – 85 с.

49.Гусева Андриана Николаевна. Жанр вокализа: история, теория и практика. Автореф. канд. дисс. Магнитогорск: 2013. – 28 с.

50.Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики. – М.: Музыка, 2000, с.300.

51.Дружинин В. Экспериментальная психология. – М.: 1997. – 387 с.

52.Дюпре Ж. Искусство пения. – М.: Музгиз, 1955. – 284 с.

53.Евтушенко Д., Михайлов-Сидоров М. Питання вокальної педагогіки. Київ: Мистецтво, 1963. – 339 с.

54. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. - М.: Учпедгиз, 1961. - 239 с.

55. Жарова Л. В. Учить самостоятельности: кн. для учителя. - М. : Просвещение, 1993. - 205 с.
56. Завязкин О.В. Самоконтроль и саморегуляция. - Донецк: Сталкер, 1998. - 320 с.
57. Запорожец А.В. Избранные психологические труды / Под редакцией Давыдова В.В., Зинченко В.П. — М.: «Педагогика», 1986. - С. 223-257.
58. Заседателев Ф. Ф. Научные основы постановки голоса: учебное пособие / Ф. Ф. Заседателев. — 4-е изд., стер. — Санкт-Петербург: Планета музыки, 2018. — 112 с. — ISBN 978-5-8114-2179-4. — Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/110850> (дата обращения: 09.07.2022). — Режим доступа: для авториз. пользователей.
59. Зданович А. (1965). Некоторые вопросы вокальной методики. - М.: Музыка, 1965. - 148 с.
60. Зейдлер Г. Искусство пения. – М.: Музыка, 2001. - 24 с.
61. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - Ростов-на-Дону: 1997. - 477 с.
62. Зотов Ю.Б. Организация современного урока. М.: Просвещение, 1984, с 91.
63. Иванов А.П. Об искусстве пения. - М.: Профиздат, 1963. – 39 с.
64. Илюшин Л. С. Образовательная мотивация: теория и методология исследования. URL: <http://www.dissercat.com/content/metodologiya-i-metodika-kross-kulturnogo-issledovaniya-obrazovatelnoi-motivatsii-sovremennyk> (дата обращения: 18.01.15)
65. Карпова Е.Ф. Исследование путей и методов активизации музыкально-слухового самоконтроля в процессе обучения игре на фортепиано: Автореф... дис. канд. пед. наук. - М.: 1975. - 22 с.
66. Карягина А. В. Джазовый вокал: практ. пособие для начинающих. - СПб. : Лань ; Планета музыки, 2008. - 48 с.
67. Ковалева Л.М. Формирование умений и навыков самостоятельной работы студентов по классу вокала, сольному пению. - Александровск-Сахалинский: Сахалинский государственный университет, 2015. - 24 с.

- 68.Коваленко В.Р. Об основах вокальной педагогики. Автореф. канд. дисс. Л.: 1968. – 23 с.
- 69.Ковнер Ю.А. Тренировочные упражнения в развитии певческого голоса // Вопросы вокальной педагогики. // Сб. ст. - М.: Музгиз,1976. № 5. - С.39-60.
- 70.Коробка В. И. Вокал в популярной музыке: метод. пособие. - М.: 1989. - 44 с.
- 71.Коротяев Б.И. Учение – процесс творческий. – М.: Просвещение, 1989. – 158 с.
- 72.Кравченко А. Секреты бельканто. – Симферополь: 1993. – 120 с.
- 73.Краевский В.В. Иерархия целей образования. Смыслы и цели образования: инновационный аспект. Сборник научных трудов / Под ред. А.В.Хуторского/. - М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. - С.26-27.
- 74.Кременштейн Б.Д. Воспитание самостоятельности учащегося в классе специального фортепиано. – М.: Музыка, 1966. - 120 с.
- 75.Кржижановский К. Вокальное искусство. – М.: Гор. тип., 1909. – 304 с.
- 76.Кудинский Арнольд Петрович. О проблемах современного музыкального воспитания. Интернет ресурс: http://blagovestchoir.narod.ru/stoof/apk_paper.html
- 77.Курдина Е. С. Самостоятельная подготовка детей-вокалистов к музыкально-исполнительской деятельности // Педагогическое образование в России. - 2015. - № 11. - С. 214-219.
- 78.Курдина Е.С. Методика формирования навыков самостоятельной деятельности у начинающих эстрадных вокалистов. Жур. Педагогическое образование в России. 2017. № 7. - С. 164 -169.
- 79.Курдина Е. С. Формирование навыков самостоятельной деятельности у начинающих вокалистов в детской эстрадной студии. Монография. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 2019. – 179 с.
- 80.Курдина Е.С. Технология организации самостоятельной работы начинающих вокалистов в детской музыкальной школе // Журн. Муниципальные образования: инновации и эксперимент. Институт музыкального и художественного образования Уральского государственного педагогического университета. Номер: 1, 2016, с. 74-80.

81.Лаури-Вольпи Дж. Вокальные параллели. – Л.: Музыка. Ленингр. отд-ние, 1972. – 303 с.

82.Левидов И. Певческий голос в здоровом и больном состоянии. - М.: Искусство, 1939. – 256 с.

83.Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М.: МГУ, 1972. - 576 с.

84.Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории: Пособие для учителей / И. Я. Лернер. - М. : Просвещение, 1982. - 191 с.

85.Лихачев Д.Т. Педагогика. Курс лекций. - Учебное пособие для студентов пед. учебн. заведений и слушателей ИПК и ФПК. – М.: 1992. - 528 с.

86.Логинова Л.Н. Воспитание музыкального слуха в системе музыкального образования // Музыка в системе культуры: научный вестник уральской консерватории. 2015, № 9. С. 353-362.

87.Луканин В.М. Обучение и воспитание молодого певца /Сост. и общ. ред. Е.Е. Нестеренко. - Л.: Музыка [Ленинградское отделение], 1977. - 87 с.

88. Лукошкова Т.С. Самостоятельная работа студентов при изучении курса «Практикум по современному русскому языку». Опыт организации самостоятельной работы студентов: Материалы науч.-метод. Конф. «Самостоятельная работа студентов: поиски и находки». – Ишим: Ишим. Гос. Пед. Ин-т, 1990. - 117 с.

89.Львов М. Из истории вокального искусства. - М.: Музыка, 1964. - 288 с.

90.Лында А.С. Дидактические основы формирования самоконтроля в процессе самостоятельной учебной работы уч-ся. - М.: Высшая школа, 1979. - 159 с.

91.Малышева Н.М. О работе певца над голосом. // Вопросы вокальной педагогики. /Сб. стат. -М.: Музгиз, 1962, № 1. - С.50-76.

92.Маркези М. Школа пения. Практическое руководство в трех частях. – М: Музыка, 2011. - 150 с.

93.Маркова Н. А. Развитие самостоятельности в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Молодой ученый. — 2015. — №5. — С. 493-496. — URL <https://moluch.ru/archive/85/15850/> (дата обращения: 19.01.2020).

94.Мельникова Н.А. Самоконтроль в процессе межсессионной подготовки студента-заочника по фортепиано. // Сб.: Повышение эффективности подготовки учителя музыки в условиях высшего вечернего и заочного образования. - М.: 1987. - С.125-130.

95.Менабени А.Г. Вокальные навыки. // Вопросы профессиональной подготовке студентов на муз. - пед. фак-те. / Межвуз. сб. науч. трудов. МГПИ им. В.И. Ленина. - М.: 1985. - С.74-79.

96.Менабени А.Г. Самостоятельная работа студентов при обучении сольному пению. // Вопросы вокальной педагогики. /Сб. стат. - М.: Музгиз, 1976. - № -5. - С.247-261.

97.Михайличенко О.В. Основы музыкальной педагогики. - Учебное пособие для студентов музыкальных специальностей. — LAP LAMBERT Academic Publishing, 2014. — 197 с. — ISBN 978-3-659-59772-5.

98.Морозов В. Биофизические основы вокальной речи. - Л.: 1977. – 232 с.

99.Морозов В.П. Вокальный слух и голос. - М.-Л.: Музыка, 1965. - 86 с.

100. Морозов В.П. Искусство резонансного пения. – М.: 2002. - 496 с.

101. Морозов В.П. Эмоциональный слух человека. // Эволюционная биохимия и физиология. - 1985. - № 6. - Т.21. - С. 568-577.

102. Назайкинский Е.В. Психология музыкального восприятия. - М.: Музыка, 1972. - 383 с.

103. Назаренко И.К. Искусство пения. Издание третье, дополненное. – М.: Музыка, 1968. – 623 с.

104. Небылицын В.Д. Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1990. - 408.

105. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия – М.: Феникс, 1972. - 383 с.

106. Немов Р.С. Практическая психология: Учеб. пособие. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. - 320 с.:

107. Немов Р.С. Психология. Учебник для студ. Пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4 е изд. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.
108. Неровных В.А. Философское и психологическое обоснование К.Д.Ушинским проблемы воспитания активности и самостоятельности. - Новые исследования в педагогических науках. Вып.1.- М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. – 250 с.
109. Новиков А. М. Научно экспериментальная работа в образовательном учреждении. – М.: 1998. – 134 с.
110. Огородников Д.Е. Воспитание певца в самодеятельном ансамбле – Киев: 1981. – С. 25.
111. Органов П.А. Певческий голос и методика его постановки. / Под ред. М.Л. Львова. - М. - Л.: Гос. муз. изд-во, 1951. - 136 с.
112. Орленин В.Н. Фонетика пения и особенности методики обучения современных казахских оперно-концертных певцов : диссертация ... кандидата искусствоведения : 17.00.02. - Алма-Ата: 1980. - 167 с.
113. Оськина С.Е. Внутренний музыкальный слух. (В помощь педагогу-музыканту). - М.: Музыка, 1977. - 72 с.
114. Павлова М.А. Формирование вокально-слухового самоконтроля у студентов музыкально-педагогического факультета на занятиях по постановке голоса. Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 . - М.: РГБ, 2003. – 184 с.
115. Панофка Г. Искусство пения: Теория и практика для всех голосов. Соч. 81/ пер. с ит. Р.Н. Арской. Под общ. ред. Е.Н. Артемьевой. - М.: Музыка, 1968. – 214 с.
116. Педагогика. Большая современная энциклопедия. /сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: ИООО «Современное слово», 2005. – 720 с.
117. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учеб. Пособие для сту-ов, преп. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. - 384 с.
118. Пидкасистый П.И. Педагогика – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 638 с.

119. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теория экспериментального исследования. - М.: Педагогика, 1980. - 240 с.
120. Пидкасистый П.И., Кортяев Б.И. Организация деятельности учеников на уроке – М. : Знание, 1985. - 80 с.
121. Поляков А. С. Методика преподавания эстрадного пения. Экспресс-курс. - М. : Согласие, 2016. - 248 с.
122. Полякова Е.С. Психологические основы музыкально-педагогической деятельности. Монография. — 2—е издание исправленное. — Минск: БГПУ, 2005. — 195 с.
123. Потапов А. С. П. Самостоятельная работа в высшей школе как педагогическая проблема А. С. Потапов – Новосибирск: Издательство НИИПКРО, 2006. - 166 с.
124. Потапов А. С. Психофизиологические основания обучения. Новосибирск: МО РФ. НИПК и ПРО, 2001. – 140 с.
125. Профессиональная подготовка студента-вокалиста: Сборник трудов. Выпуск 115 / Государственный музыкально-педагогический институт имени Гнесиных ; отв. ред. и сост. Агикян М. С. – М.: 1990. - 168 с.
126. Психология музыкальной деятельности: теория и практика. М.: Academia, 2003. – 368 с.
127. Пустовит В.В. Самостоятельная учебная работа студентов и её контроль. – М.: Отд. науч. информации НИИВШ, 1977. - 20 с.
128. Ражников В.Г. Резервы музыкальной педагогики. – М. : Знание, 1980. - 96 с.
129. Рапопорт С. Искусство и эмоции. - М.: Музыка, 1972. - 168 с.
130. Рахимбаева Л.А. Творческая самостоятельность как фактор формирования музыкально-педагогической деятельности студентов-заочников: Автореф. ...дис. ...канд. пед. наук. - М.: 1979. – 16 с.
131. Рахчеев Н.В. Постановка голоса и методика обучению пению: учебно-методическое пособие. – Минск: Белорус. гос. ун-т им. В.И. Ленина, 1988. - 43 с.

132. Рогов Е.И. Общая психология. (Курс лекций)./Сост. Е.И. Рогов; — М.: Владос, 1995. — 444 с.
133. Рождественская В.Ю. Упражнения для развития женских голосов (с методическими указаниями). // Вопросы вокальной педагогики. /Сб. стат - М.: Музгиз, 1964. - № 2. - С. 99-192.
134. Рошаль Б.Н. Самостоятельная работа студентов как условие формирования профессиональных качеств специалистов высшей квалификации. В сб.: Самостоятельная работа студентов: поиски, проблемы, решения. Ростов н/Д.: Изд-во Рост. Ун-та, 1991. – 174 с.
135. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2010. – 715 с.
136. Руднева Т. Н. Вопросы формирования этапов самостоятельной работы студентов-вокалистов. // Молодой ученый. — 2016. — № 26 (130). — С. 770-773. — URL: <https://moluch.ru/archive/130/35906/> (дата обращения: 09.03.2022).
137. Самостоятельная работа студентов. (Метод. Рекомендации). Сост. Семёнова Е.И. Норильск: 1973. – 16 с.
138. Сафронова О.Л. Распевки. Хрестоматия для вокалистов: Учебное пособие. — 4-е издание, стереотипное. — СПб.: Издательство «Лань»; Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2016. – 70 с.
139. Сачко Н.Н., Гальперин П.Я. Формирование двигательных навыков. // Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий [Текст] : [Сборник статей] / Под ред. П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной. - Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1968. – 135 с.
140. Сенюрин А.А. Формирование способности к самоконтролю у младших школьников как условие эффективного обучения пению. Автореф. канд. дисс. М.: НИИХВ АПН СССР, 1988. – 16 с.
141. Симонова Э. Р. Певческий голос в западной культуре: от раннего литургического пения к bel canto. Автореф. Дис. на соиск. уч. степ. докт. искусств. М.: 2006. – 41 с.

142. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. - М.: Педагогика, 1984. - 96 с.
143. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. Проблемы и суждения - М.: Педагогика, 1971. – 205 с.
144. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2001. – 785 с.
145. Сраджев В. П. К вопросу о функциональном разграничении «распевок» и вокальных упражнений / В. П. Сраджев // Культурно-образовательная среда: современные тенденции и перспективы исследований : сборник материалов III Международной научно-практической конференции, Белгород, 21 мая 2021 года. – Белгород: Белгородский государственный институт искусств и культуры, 2021. - С. 159-163.
146. Сраджев В. Функциональные возможности «распевок» в вокальных занятиях. – Журн. Музыкальная академия, 2022, № 3. – С. 172-185.
147. Сраджев В., Сраджева О., Коротнева Т. Развитие самостоятельности мышления в классе сольного пения. – М.: ООО Прогресс, 2011. – 211 с.
148. Сраджев В.П. Творческое мышление и воспитание музыканта. – М.: ООО Прогресс, 2016. – 120 с.
149. Сраджев В.П. Функциональные возможности фортепианных уроков. – М.: ООО «Прогресс», 2007. – 42 с.
150. Сраджев В.П. Целевая установка как формообразующая основа музыкальных занятий. В журн. Актуальные проблемы высшего музыкального образования. - Нижний Новгород, 2009, № 2. - С.35-41.
151. Старчеус М.С. Слух музыканта. – М.: МГК, 2003. – 640 с.
152. Стахевич А.Г. Теоретические основы постановки голоса в вокальной педагогике. Сумы: 1990. – 44 с.
153. Степанов Н.И. Формирование у учащихся навыков самоанализа и самооценки игровых действий в процессе обучения игре на музыкальных инструментах Автореф. дисс ... канд. пед. наук. – М.: 1990. - 16 с.

154. Стулова, Г.П. Теория и методика обучения пению : учебное пособие / Г.П. Стулова. — 4-е изд., стер. — Санкт-Петербург : Планета музыки, 2019. — ISBN 978-5-8114-2528-0. — Текст : электронный // Электронно-библиотечная система «Лань» : [сайт]. — URL: <https://e.lanbook.com/book/112753> (дата обращения: 28.09.2019).
155. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей. – М.: Педагогика, 1988. – 173 с.
156. Тарская О.П. Мои вокально-педагогические принципы.//Вопросы вокальной педагогики./Сб. ст. - М.: Музгиз, 1978. - № 4. - С. 137-144.
157. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. - М. - Л.: Академия педагогических наук, 1947. – 335 с.
158. Ткаченко Т.В. Самостоятельная работа студентов в классе индивидуальных занятий по постановке голоса. Интернет ресурс: http://www.rusnauka.com/7_NMIW_2009/MusicaAndLife/42039.doc.htm. (Дата обращения 15.02.2022)
159. Тренина П.Л. Из опыта педагога-вокалиста. – М.: Музыка, 1976. – 112 с.
160. Трояновская А.И. 100 вокальных упражнений: В сопровождении ф.-п. - М.: Гос. муз. изд-во, 1931. – 134 с.
161. Уколова Л.И. Самоконтроль в профессиональной подготовке учителя музыки. Автореф. дис. ...канд. пед. наук. - М.: 1991. – 20 с.
162. Фейгин М.Э. Индивидуальность ученика и искусство педагога [Текст]: [Учеб. пособие для муз. училищ]. - 2-е изд. – М.: Музыка, 1975. - 110 с.
163. Фучито С., Бейер Б. Искусство пения и вокальная методика Энрико Карузо. – Л.: 1967. – 79 с.
164. Хоффманн А.Е. Феномен бельканто первой половины XIX века: композиторское творчество, исполнительское искусство и вокальная педагогика. Автор. дис. канд. искус.. М.: 2008. – 26 с.

165. Хуачжао Лу. «Педагогические условия развития вокально-исполнительского потенциала китайских студентов в образовательном процессе вуза». Дисс. канд. пед.наук, Воронеж: 2018. – 194 с.
166. Хуачжао Лу. Педагогические условия развития вокально-исполнительского потенциала китайских студентов в образовательном процессе вуза. Автореф. дисс. канд. пед.наук, Воронеж: 2018 – 24 с.
167. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности. Учебное пособие. СПб.: Композитор*Санкт-Петербург, 2008. - 368 с.
168. Цзян Шанжун. Из истории музыкального образования в Китае / Шанжун Цзян / Материалы международной научно-практической конференции «Перспективы развития педагогики музыкального образования в контексте интеграции культурных традиций» / под ред. д.п.н., проф. О. В. Грибковой. - М.: ГБОУ ВО МГПУ, 2015. - С. 112-117.
169. Цзян Шанжун. К вопросу о работе с начинающими певцами / Шанжун Цзян / Материалы научно-практической конференции «Инновационные проекты в системе модернизации музыкально-педагогического образования» под редакцией д.п.н., проф. О. В. Грибковой. - М.: ГБОУ ВПО МГПУ, 2014. - С. 74- 79.
170. Цзян Шанжун. Национальная вокальная школа как форма эмоционально-эстетического воспитания личности / Шанжун Цзян, Л. И. Уколова, И. В. Кудринская // Искусство и образование. - М.: 2018. - С. 77-84.
171. Цзян Шанжун. Принципы начального обучения академическому пению / Шанжун Цзян, Д. В. Олейник, К. А. Серебренникова / Материалы научно-практической конференции ИКиИ МГПУ в рамках фестиваля науки «Инновации и традиции в сфере культуры, искусства и образования». - М.; Издательство «Перо», 2017. - С. 387-392.
172. Цыпин Г. М. Музыкально-исполнительское искусство: теория и практика. - СПб.: Алетейя, 2001. - 320 с.

173. Цыпин Г.М. Исполнитель и техника: Учебн. пособие для студентов муз.-пед. фак. и отд-ний высш. и сред. пед. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 192 с.
174. Цыпин Г.М. Проблемы развивающего обучения в преподавании музыки: Автореф. ...дис. ...докт. пед. наук. – М.: 1978. – 28 с.
175. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения. Пособие для учащихся. – М.: Интерпракс, 1994. - 384 с.
176. Чебровская С. В. Психологические условия формирования самостоятельности студентов :дис. ... канд. психол. наук. – Комсомольск-на-Амуре: 2003. - 157 с.
177. Чернова Л. В. Динамика научного подхода к постановке певческого голоса // Педагогическое образование в России. - 2005. - С. 97-102.
178. Чернова Л. В. Теория и практика развития речевой и вокальной культуры учителя музыки : монография / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург: 2016. - 219 с.
179. Шапошникова Л.В. Направления и формы организации самостоятельной работы студентов. Опыт организации самостоятельной работы студентов: Материалы науч.-метод. конф. «Самостоятельная работа студентов: поиски и находки» . – Ишим: Ишим. Гос. Пед. Ин-т, 1990. – 117.
180. Широченко Н.Д. Некоторые методологические и методические подходы к организации самостоятельной работы студентов. В сб.: Самостоятельная работа студентов и активные методы обучения: Тез. Докл., выступлений и сообщений обл. межвуз. Науч.-практич. Конф. – Омск: ОмПИ, 1989. - С. 126 -129.
181. Шульпяков О.Ф. Техническое развитие музыканта-исполнителя. Проблемы методологии. – Л.: Изд-во Музыка, [Ленингр. от.], 1973. - 104 с.
182. Шурманов В.С. Сущность и структура самостоятельности: философские, психологические и педагогические аспекты понимания. Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России, № 2 (70) 2016. - С. 183-189.

183. Щапов А.П. «Фортепианный урок в музыкальной школе и училище». - М.: «Классика XXI», 2009. – 176 с.
184. Юдин А.П. Педагогические воззрения А. С. Даргомыжского в контексте развития отечественного музыкального образования. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ, с.200. Интернет ресурс: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-vozzreniya-a-s-dargomyzhskogo-v-kontekste-razvitiya-otechestvennogo-muzykalnogo-obrazovaniya/viewer> (Дата обращения 11.06.2021.)
185. Юдин С.Н. Формирование голоса певца. [Учебное пособие для высших и средних музыкальных учебных заведений (очных, заочных и вечерних)] /под общ. ред. [и с предисл.] Е.Н. Артемьевой - М.: Музгиз, 1962. - 167 с.
186. Юрков А.М. Планирование, организация и контроль самостоятельной работы студентов в процессе перестройки учебного процесса в университете. В сб.: Самостоятельная работа студентов: поиски, проблемы, решения. Ростов н/Д.: Изд-во Рост. Ун-та, 1991. - 174 с.
187. Юссон Р. Певческий голос. Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса. Пер. с фр. – М.: Музыка, 1974. - 261 с.
188. Ярославцева Л. «Зарубежные вокальные школы» М.: ГМПИ им. Гнесиных, 1981. - С. 15-18.
189. Интернет ресурс: <http://singlikeme.ru/vokalnyj-slux/> (Время обращения 20.11.2019).
190. Интернет ресурс: <https://studopedia.info/8-65059.html>.
191. Интернет ресурс: https://studopedia.ru/8_198978_italyanskaya-vokalnaya-natsionalnaya-shkola.html
192. Интернет ресурс: https://studopedia.ru/8_198979_frantsuzskaya-vokalnaya-shkola.html
193. Интернет ресурс: <https://www.pedmasterstvo.ru/categories/4/articles/750> (Время обращения 19.11.2019).

194. Интернет

ресурс:

https://drive.google.com/file/d/1aTGyj8VWclQYJmBy2eJ2WNRWHx_enDMc/view?usp=share_link