

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

На правах рукописи

МА Цяо

**МУЗЫКАЛЬНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ПЕВЦА В
НАЧАЛЬНЫЙ ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ СОЛЬНОМУ ПЕНИЮ**

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

Диссертация

на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

доктор искусствоведения, профессор

Сраджев Виктор Пулатович

Белгород – 2025

Оглавление

Введение	3
Глава 1. МУЗЫКАЛЬНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ПЕВЦА В ТЕОРИИ ВОКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	17
1.1. Музыкально-художественное развитие певца в вокальной педагогике	17
1.2. Принцип «единства художественного и технического развития» в теории вокальной педагогики и противоречия в его реализации	44
Глава 2. ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА «МУЗЫКАЛЬНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ» В СОВРЕМЕННОЙ ВОКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ	71
2.1. Основные теоретико-методические направления реализации принципа «музыкально-художественного развития».	71
2.2. Методико-практические условия реализации художественного развития на примере воспитания сенсорной культуры вокалиста.	85
Глава 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО МУЗЫКАЛЬНО-ХУДОЖЕСТВЕННОМУ РАЗВИТИЮ ПЕВЦОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ. ...	100
3.1. Содержание эксперимента. Условия его организации.	100
3.2. Проведение эксперимента и его выводы.	128
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	154
Список литературы	160
Приложения	180

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность и постановка проблемы исследования. Проблемы повышения эффективности подготовки музыкантов всегда были в центре внимания музыкальной педагогики. Огромное количество теоретической и методической литературы, созданной за столетия обучения музыкантов, было посвящено проблемам технического развития музыканта-исполнителя. И это имеет свои причины: если у музыканта исполнителя нет нужного технического аппарата, то невозможно реализовать даже самые простые художественные замыслы. Поэтому наличие технического аппарата во все времена воспринималось как базовая способность, лежащая в основе музыкально-исполнительской деятельности.

Многие годы поиска и совершенствования методов технического развития привели к бесспорному увеличению технических возможностей современных музыкантов. Достаточно услышать феерическое исполнение «Полета шмеля» блистательной китайской пианистки Ван Юйдзи или современную постановку оперы Дж.Россини «Итальянка в Алжире» чтобы понять: в наше время технических трудностей, стоящих перед исполнителями, практически, не существует.

С другой стороны, современная музыкально-концертная жизнь, выступления молодых музыкантов на различных конкурсах высвечивает проблему, имеющую исключительную значимость. За блестящей исполнительской техникой часто скрываются выступления весьма далекие от художественных откровений, лишённые трепещущей жизненной силы и искренних переживаний. Становится очевидным, что сейчас важнейшей проблемой музыкальной педагогики является не формирование безупречного по своим техническим возможностям исполнительского аппарата, а воспитание самобытного творческого мышления, способного наполнить интерпретацию живительными соками эмоционального высказывания. Это требует определенной перестройки процесса подготовки музыкантов,

активизации тех критериев, которые отражают сущность художественно-содержательного исполнения.

Нужно заметить, что обращения к художественно-содержательной стороне исполнения красной линией проходят в музыкальной педагогике повсеместно и без сомнения входят в перечень самых популярных. Тем более оказывается странным недостаточная реализация этой установки в практике обучения музыкантов. Кроме того, подобная картина наблюдается и в теории исполнительства: научная разработка методики интенсивного музыкально-художественного воспитания чаще всего ограничивается призывами к педагогам-практикам неукоснительно соблюдать важнейший принцип музыкальной педагогики, сформулированный еще в прошлом веке «Единство художественного и технического развития при ведущем художественном». Этот принцип отражал внутренние устремления выдающихся исполнителей и педагогов к гармоничному развитию музыкантов. В его основу положена установка, обеспечивающая музыкантов-исполнителей не только полнотой и привлекательностью художественных замыслов, но и соответствующее развитие технического аппарата, с помощью которого оказывается возможным их воплощение.

Вместе с тем, внедрение данного принципа в педагогическую практику препятствовал ряд обстоятельств, который не позволял в полной мере воспользоваться ценной рекомендацией. Одно из них возникало из-за механистичности представления о его сущности, что самым пагубным образом отражалось, прежде всего, на музыкально-художественном развитии музыкантов.

Особую значимость указанной проблемы нужно отметить в сфере подготовки вокалистов. В отличие от инструменталистов, они в музыкально-художественном развитии часто оказываются менее подготовлены к исполнительской деятельности, чем их коллеги инструменталисты. Такое положение часто складывается из-за того, что юные инструменталисты начинают заниматься обучением игре на инструменте в 6-8 лет, в то же время

как вокалисты, как правило, значительно позже, в 14-16 лет, только после мутации голоса. Таким образом, будущие вокалисты объективно отстают в своем музыкальном развитии от инструменталистов в силу более позднего начала музыкальных занятий.

Сказанное обуславливает не только необходимость музыкально-художественного развития, но и значительную интенсификацию этого процесса. В этой связи исследования, направленные на теоретическое изучение процесса музыкально-художественного развития, на совершенствование практических методов и приемов эмоционально-образного представляются чрезвычайно востребованными как для вокальной педагогики, так и для воспитания музыкантов-исполнителей в целом.

Надежды по активизации музыкально-художественного развития молодых певцов связываются с поиском новых методов и подходов к воспитанию вокалистов, что конкретизирует специальную задачу, стоящую перед теоретиками и музыкантами-практиками. В ее значимости заключается **актуальность** данной диссертации, определяющей новые пути в решении этой проблемы.

Как уже упоминалось, сам тезис о важности музыкально-художественного развития вокалистов не вызывает никаких сомнений. Вместе с тем, теоретико-методические достижения в этой сфере столь спорны, что возможность благополучного решения этой проблемы становится эфемерной в силу ряда противоречий, устранение которых позволит вокально-педагогической практике приблизиться к нужному результату.

Первое противоречие проявляется в очевидной потребности концертно-исполнительской практики в певцах, обладающих яркой художественной индивидуальностью, и наличием исполнителей, технически оснащенных, но не обладающих нужным музыкальным мышлением, не способных впечатлять слушателей притягательными эмоциональными переживаниями.

Вторым противоречием следует признать настойчивые призывы в теории музыкальной и вокальной педагогики к музыкально-художественному развитию певцов и очевидная стагнация в использовании специализированных методов обучения, обеспечивающих совершенствование музыкального мышления, без которого воспитание художественной индивидуальности невозможно.

Третье противоречие: привычное применение эмпирически найденных приемов музыкального развития юных вокалистов и отсутствие эффективных методов обучения, созданных на научной основе.

Четвертое противоречие: повсеместное применение методов музыкально-художественного развития, сформированных многолетней практикой вокальной педагогики, и игнорирование современных возможностей вокальной педагогики, связанных как с использованием технических средств, так и с достижениями теории музыкального обучения.

Все это приводит к главному противоречию: ***необходимость планомерного музыкально-художественного развития вокалистов и отсутствие эффективных методик, способных оказать помощь в достижении этой цели.***

Выявленные противоречия составляют **проблему** исследования. Она заключается в теоретическом осмыслении актуальных вопросов, связанных с музыкально-художественным воспитанием вокалиста, и в проверке их достоверности в условиях эксперимента.

Степень разработанности проблемы. Теоретическое осмысление вопросов музыкально-художественного развития вокалистов в музыкально-педагогической литературе рассматривается крайне редко. В подавляющем большинстве школ и «Методах» прошлого музыкальное развитие вокалиста, как специальная проблема обучения практически не встречается. Чаще всего вопросы музыкально-художественного развития вокалиста сводятся к декларациям о важности этого процесса в обучении вокалиста.

В последние десятилетия научно-теоретическая мысль исследовала ряд вопросов, определяющих различные стороны явлений, весьма связанных с проблемой музыкально-художественного воспитания. В основном они касались описания и развития музыкального слуха (М.С. Старчеус, Е.А.Мальцева, А.А.Носкова, Е.Н.Федорович, Л.В.Самойлова, Н.Ю.Филаретов и др.), но при этом они не рассматривали формирование музыкального слуха в плоскости создания методов, нацеленных на практическое применение в вокальной педагогике.

Важное значение для исследования проблемы диссертации имеют работы, рассматривающие музыкальный слух во взаимосвязи с эмоциональной сферой (В.П. Морозов, И.Б. Есин, Ю.М. Кузнецов, О.О. Кислова, И.А. Автушенко, Л.В. Ясинских и др.). Часть трудов в этом направлении имеет серьезное научное значение и представляют основу для разработок методик, связанных с развитием эмоционального слуха. Среди них нужно отметить содержательную работу Л.В. Ясинских, в которой дается дефиниция эмоционального слуха и предлагается методика его развития. Но это исследование направлено на развитие старших дошкольников и не рассматривает вопросы обучения вокалистов [186, с.7].

Среди теоретических работ, посвященных эмоциональной стороне одаренности музыканта, нужно отметить работы В.П. Морозова. Им была предпринята попытка дать теоретическую основу для музыкальной педагогики в области эмоциональной сферы человека и музыканта, привлечь внимание ученых, педагогов-музыкантов к важнейшей стороне исполнительского искусства и музыкальной деятельности в целом: эмоциональному содержанию музыкальных произведений и чувственно-эмоциональной передаче его художественного содержания произведений. Работы В.П. Морозова открывают перспективу научного изучения «таинственной и влекущей» стороны музыкального искусства.

Существенное теоретическое значение для решения задач, поставленных в диссертации, имеют работы В.П. Сраджева. В них мышление

музыканта рассматривается с системных позиций. При этом методологически важным представляется выделение эмоциональной сферы в качестве важнейшего составляющего мышления музыканта, что открывает путь к дальнейшему изучению процесса чувственно-эмоционального воспитания музыкантов. Но в этих работах не рассматриваются методико-практические аспекты обучения музыкантов.

В исследованиях Ван Вэйтин, опирающихся на теоретические выводы В.Сраджева, выявляется важнейшая для музыкальной педагогики проблема, связанная с развитием чувственно-эмоциональной сферы пианистов. Многие методы и приемы развития их эмоциональной сферы, можно с успехом использовать и при рассмотрении вопросов обучения вокалистов.

Наконец, нужно указать на диссертацию и работы А.П. Цилинко, который, опираясь на серьезную научную основу, разработанную психологами и педагогами-искусства, рассматривал развитие эмоциональной сферы человека не только как «условие для формирования целостного духовного мира», но что, чрезвычайно важно, разработал методику развития эмоционального слуха. Эта методика основывается на «активизации эмоциональной отзывчивости» музыкантов. В ней обобщается практический материал, который с успехом применяется в вокальной педагогике для развития эмоциональности, систематизируется и расширяется за счет научных исследований. В методике семь пунктов, реализация которых способна активизировать эмоциональное развитие музыкантов. К сожалению, эта методика не получила широкого распространения в сфере вокальной педагогики. Зато труды А.П. Цилинко способны принести не только вокальной, но и музыкальной педагогике теоретическую и практическую пользу.

Вместе с тем, нужно заметить, что устранение имеющихся противоречий в вокальном обучении предполагает комплексное изучение вопросов музыкально-художественного развития. Каждая научная разработка

в этом направлении приближает теорию музыкального обучения к результативному решению этой важнейшей проблемы.

Цель исследования – теоретически обосновать и экспериментально проверить концептуальные положения музыкально-художественного развития вокалистов в классе сольного пения.

Объект исследования. Музыкально-художественное развитие певца в обучении сольному пению.

Предмет исследования. Педагогические условия музыкально-художественного развития певца в начальный период обучения сольному пению.

Гипотеза исследования. Музыкально-художественное развитие начинающих вокалистов станет эффективным если:

– важнейшим условием обучения певцов станет приоритетность музыкально-художественного развития в общем комплексе его подготовки.

– будет определен адекватный методологический подход в поиске путей интенсификации музыкально-художественного развития исполнителей в вокальной педагогике;

– художественное воспитание вокалиста будет восприниматься как сложный системный процесс, успешность которого определяется уровнем развития компонентов и степенью их взаимодействия.

– важнейшей частью музыкально-художественного развития станет совершенствование музыкально-художественного мышления вокалиста.

– будет применена специализированная методика, дополняющая традиционное обучение вокалиста и способствующая интенсификации процесса художественного развития певца в начальном периоде обучения;

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

1. Обозначить концептуальные положения и противоречия в области музыкально-художественного развития певца в теории вокальной педагогики.

2. Определить сферы деятельности в процессе воспитания вокалиста, в которых «единство художественного и технического» обретет свою актуальность.
3. Обозначить приоритетность «музыкально-художественного развития» в качестве генеральной установки музыкальной педагогики.
4. Определить основные теоретико-методические направления реализации установки на «музыкально-художественное развитие вокалиста».
5. Установить воспитание сенсорной культуры вокалиста в качестве важнейшего методико-практического условия художественного развития певца.
6. Провести эксперимент и обосновать его выводы.

Методологической основой данного исследования служат работы по психологии и психо-физиологии П.К.Анохина, Е.П.Ильина, К.Изарда, С.Л.Рубинштейна, А.Н.Леонтьева, П.Я.Гальперина, П.В.Симонова, О.К.Тихомирова, Б.М.Теплова, в области общей педагогики Ю.К.Бабанского, И.П. Подласого, В.В.Краевского; работы по теории музыкальной и вокальной педагогики Л.А. Баренбойма, Л.Б.Дмитриева, В.П.Морозова, В.П.Сраджева, Г.М.Цыпина, О.Ф. Шульпякова.

Теоретическую основу исследования составляют:

работы по педагогике и психологии Ю.К. Бабанского, В.И. Загвязинского, С.И.Зиновьева, П.И. Пидкасистого, Д.Б.Богоявленской, П.Я.Гальперина, Т.В.Никулина, А.Ц.Пуни, Е.Л.Солдатовой, Т.М.Суховой, Л.Г.Ушаковой, Е.Н.Федорович, Е.Штабной и др.);

– работы по теории музыкальной педагогики (Э.Б.Абдуллин, О.А.Апраксина, Л.А. Рапацкая Л.А. Баренбойм, А.В.Лагутин, А.Г. Менабени, О.В.Михайличенко, В.Г. Ражников, Е.А. Чжан, А.П.Щапов и др.);

– работы по теории и методике вокальной педагогики (М.С.Агин, С.С.Аксенова, Д.Л. Аспелунд, В.А. Багадуров, В.Ван, А.М.Вербов, М.Гарсиа, Гао Гэ, Х.Хуан, А.В.Гвоздев, Н.Б. Гонтаренко, Л.Б.Дмитриев, А.П. Зданович,

М.А. Дейша-Сионицкая, А.Кравченко, Г.М.Коган, Фр. Ламперти, Дж. Лаури-Вольпи, К.А. Мартинсен, Е.А. Мальцева, В.П.Морозов, И.К. Назаренко, В.Н. Орленин, И.П.Прянишников, М. Т.Н.Руднева, В.П.Сраджев, Г.П.Стулова, Н.Ю.Филаретов, Е.П. Чернозатонская, С.П. Юдин, Р. Юссон, Л.К. Ярославцев 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, опрос, анкетирование, эксперимент.

Опытно-экспериментальная база исследования. Эксперимент был организован на базе двух учебных заведений города Хуленберг, автономного района Внутренняя Монголия. Это студенты института Хулун-Буир и школы Хуакай. Обучающиеся двух учебных заведений составили две группы: контрольную и экспериментальную.

Этапы исследования. Исследование проводилось на протяжении четырех лет с 2020 по 2024 годы. Оно включало три этапа. На первом этапе (2020-2021) уточнялась тема исследования и собирался нужный материал, формировалась гипотеза исследования. На втором этапе (2021-2023) анализировалась собранная литература, определялась методологическая и теоретическая база исследования, составлялся подробный план исследования и проведения эксперимента. Разрабатывались критерии оценки получаемых результатов. В так же в это время публиковались статьи, отражающие содержание диссертации.

На третьем этапе (2023-2024 г.) проводился эксперимент, анализировались и обобщались полученные результаты. Были сформулированы выводы диссертационного исследования, отраженные в подготовленных публикациях.

Научная новизна полученных результатов исследования заключается в том, что:

– определена ошибочность методико-практической установки эмпирической вокальной педагогики, связанной с игнорированием ведущей роли музыкально-художественного развития в практике начального периода воспитания певцов

– вскрыты объективные противоречия процесса музыкально-художественного развития в начальный период обучения вокалиста, основанного на интенсивной технической работе. Это естественно приводит к ущемлению художественного развития и выдвигает на роль ведущего принцип: «сначала техника, потом музыка»;

– определены теоретико-методологические противоречия в понимании сущностных характеристик ведущей установки процесса обучения вокалиста «единства художественного и технического развития» в теории и практике вокальной педагогики;

– доказана необходимость придания музыкально-художественному развитию певцов статуса ведущего в вокально-педагогической практике, начиная с раннего периода обучения;

– обоснована необходимость специально организованной работы по развитию музыкально-художественного мышления певца, учитывающей возрастные особенности занятий певческой деятельностью;

– определена необходимость интенсификации процесса музыкально-художественного развития певца в сравнении с подготовкой музыкантов других специальностей;

– теоретически обоснованы и экспериментально подтверждены два взаимодополняющие направления музыкально-художественного развития вокалиста, предполагающие художественное воспитание на основе исполнительской деятельности, и через совершенствование отдельных компонентов музыкально-художественного мышления, для последующего их объединения в функциональную систему (П.Анохин);

– выявлены компоненты музыкально-художественного мышления, лежащие в основе художественного развития вокалиста, которые нужно совершенствовать с первых же его занятий;

– доказана целесообразность применения различных форм обучения в классах вокала в начальный период обучения.

Теоретическая значимость исследования:

– сформулировано теоретическое обоснование интенсификации музыкально-художественного развития вокалиста в начальный период его обучения, что открывает путь не только к созданию эффективных методик музыкально-художественного воспитания вокалистов, но и к интенсивной научной разработке проблемы, к выявлению закономерностей этого процесса, к разработке методолого-теоретических оснований, способных оказать помощь в создании инновационных музыкальных технологий;

– вскрыто несоответствие ведущей установки вокальной педагогики «Единства художественного и технического развития» применительно к теории и практике начального обучения вокалистов;

– создана теоретико-методологическая база дальнейшего изучения теорией музыкальной педагогики вопросов создания методик, активизирующих музыкально-художественное развитие вокалистов;

– обоснован комплексный подход к обучению вокалистов, предусматривающий создание специализированных методик развития музыкально-художественного мышления, выдвижения музыкального развития в качестве ведущей учебной цели, применение различных форм организации вокальных занятий;

– придание вокальному слуху статуса важнейшего условия успешности процесса музыкально-художественного воспитания певца;

– обозначена цель будущих научных исследований теоретиков и методистов вокального обучения, связанная с осознанием необходимости формирования у обучающихся вокалистов чувственно-эмоциональных

сенсорных эталонов, служащих важнейшим компонентом совершенствования музыкально-художественного мышления.

Практическая значимость. Теоретические выводы диссертации служат основанием для создания практических методик начального обучения вокалистов, способных повысить эффективность занятий и всего процесса их музыкально-художественного воспитания.

Разработанные научные положения позволяют:

- создавать инновационные методики развития музыкального мышления вокалиста на основе научных разработок;
- повысить эффективность методик обучения за счет опоры на непротиворечивый научный фундамент, опирающийся на достижения научной мысли в смежных областях научного знания, и, прежде всего, психологии и психофизиологии;
- разрабатывать методики, охватывающие не только период начального обучения вокалистов, но и обогащающие весь процесс формирования и совершенствования их исполнительского мастерства;
- способствовать разработке эффективных методов развития сенсорной культуры и вокального слуха певцов;
- сформировать творческую направленность личности музыканта через активизацию установок на художественно содержательное исполнительское творчество;
- сделать процесс обучения более эффективным за счет применения различных форм организации учебных занятий;
- найти локальные методы и приемы работы в сфере музыкально-художественного развития, соответствующие структурным компонентам музыкального мышления вокалиста;
- положения и выводы диссертации могут быть применены в практике обучения вокалистов, при чтении лекционного курса «методика обучения сольному пению», а также других лекционных курсах музыкантов разных специальностей.

Положения, выносимые на защиту:

- музыкально-художественное развитие представляет сложносоставной процесс, опирающийся на функциональные возможности музыкального мышления вокалиста;
- расширение функциональных возможностей музыкально-художественного мышления является широким и многогранным процессом, в котором работа над вокальным произведением занимает важное, но не единственное условие его совершенствования;
- центральным теоретико-методологическим принципом начального этапа музыкально-художественного развития является развитие компонентов, составляющих музыкально-художественное мышление;
- компонентами, определяющими функциональные возможности музыкально-художественного мышления, являются вокальный слух, сенсорная культура в целом, образно-слуховая, чувственно-эмоциональная и интеллектуальная сферы. Помимо этого, принципиальное значение приобретают умения использовать их возможности в процессе обучения;
- «единство художественного и технического развития» не может служить общим дидактическим правилом для музыкальной педагогики. Оно является локальной вокально-технологической установкой, справедливой для процесса воспитания музыканта-исполнителя;
- в процессе музыкально-художественного развития в начальный период обучения эффективной формой обучения является не только индивидуальная, но и мелкогрупповая.

Апробация исследования. Работа неоднократно обсуждалась на заседаниях кафедры педагогики и методики профессионального образования и кафедры 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, а также организацией и проведение экспериментальной работы в учебных заведениях города Хуленберг, автономного района Внутренняя Монголия, привлечением к экспериментальной работе музыкального материала современной китайской музыки.

Структура исследования. Диссертация состоит из введения, трех глав, шести параграфов, заключения, списка литературы.

Глава 1. МУЗЫКАЛЬНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ ПЕВЦА В ТЕОРИИ ВОКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

1.1. Музыкально-художественное развитие певца в вокальной педагогике

Вокально-исполнительское искусство занимает исключительное место в музыкальной жизни людей. Его воздействие на слушателей обладает магической силой, с которой вряд ли могут сравниться возможности музыкантов других исполнительских специальностей. Именно искусство певцов активизирует сильнейшие эмоциональные переживания, превращая слушателей разных национальностей, разного возраста, разных убеждений, разного социального положения в восторженных поклонников. А сами артисты становятся кумирами, память о которых сохраняется в сердцах.

Важнейшей движущей силой этого воздействия выступает музыкальность певца. А это диктует необходимость его интенсивного музыкально-художественного развития. Это всегда понимали выдающиеся педагоги-вокалисты, инструменталисты. В реальной педагогической практике лучшие преподаватели вокала, конечно, понимали необходимость выразительного осмысленного исполнения вокальных произведений, а значит и осознавали те методические установки и приемы, которые помогали бы певцам в достижении наивысших вокально-художественных целей. На своих занятиях они, бесспорно, уделяли значительное время решению вопросов художественного воплощения музыкальных произведений, в процессе решения которых проходило интенсивное художественное развитие певца. Но это было в практике лучших вокальных педагогов, составлявших во все времена элитную, и весьма малочисленную, часть их общего корпуса.

Большая же его часть, не обладая опытом, мастерством, целостным пониманием процесса воспитания вокалиста, часто сводила обучение к овладению определенным комплексом вокально-исполнительских умений. Отсюда формировалось общее убеждение о главных целях, по крайней мере,

начального периода обучения вокалиста. Оно по традиции связывалось с работой над обретением *начальных вокально-технических навыков*. Степень приверженности к данному положению колебалась в весьма значительных пределах. Именно поэтому объективное отношение педагогов вокалистов прошлого к проблеме музыкально-художественного развития молодых певцов установить весьма сложно.

В этом плане анализ сборников упражнений тоже не всегда отражал сложившиеся фортепианно-педагогические установки. Справедливости ради отметим, что упражнения предназначались для отработки различных элементов техники и отсутствие в них упоминания о необходимости музыкально-художественного развития вокалистов напрямую не может свидетельствовать о наличии специальной позиции авторов в этом вопросе. Но с развитием теории и методики вокальной педагогики положение стало существенно меняться. В многочисленных работах вокальных педагогов, методистов и теоретиков исполнительства стали рассматриваться общие вопросы обучения, выводиться положения, которые стали бы теоретическим основанием для совершенствования учебного процесса.

Все чаще и чаще теоретики стали задумываться о содержательной стороне вокально-педагогических занятий, о поиске новых приемов воздействия на учеников, о выявлении структуры и организации воспитания вокалистов. Склонность к теоретическому анализу помогала осмысливать многие привычные положения, казавшиеся ранее незыблемыми истинами, находить и объяснять многие противоречия, которыми богата не только вокальная, но и музыкальная педагогика в целом. На смену правилам, советам, установкам, отражающим индивидуальное видение той или иной вокально-педагогической проблемы, приходит научное знание, построенное на строгой логике и доказательности. Все это ознаменовывает принципиальную смену музыкально-педагогической парадигмы в музыкальной и вокальной педагогике.

Теперь обучение вокалиста основывается не только на правилах и установках эмпирической педагогики, но и на тех научных положениях, которые логически выводились на основе анализа и научного познания в трудах исследователей вопросов вокального искусства. Все это открывало невиданные ранее перспективы в решении задач обучения певцов. Тем не менее, в реальной педагогической практике эти надежды не смогли реализоваться.

Но для будущего вокальной педагогики важно определить причины этого явления. Если она в принципиальной невозможности научного подхода в области такого сложнейшего вида деятельности как обучение музыканта, так как многие ее элементы носят иррациональный характер, то это в стратегическом плане способно повлиять на отношение музыкантов к теории исполнительства. Если же противоречия между практикой и теорией музыкальной педагогики носят локальный характер, то открывается путь устранения противоречий, поиска более эффективных подходов и методов в обучении вокалиста.

Музыкально-педагогическая практика показала, что многообещающий «научный подход» в музыкальной педагогике далеко не всегда гарантировал получение ожидаемого результата. Многолетняя история теории исполнительства свидетельствует о большом количестве серьезных ошибок, допущенных в теоретических исследованиях. Такие «промахи», естественно, допускались и представителями эмпирической педагогики. Однако их влияние на практику вокального обучения было разным: просчеты, допущенные на индивидуальных занятиях педагогом, передавались ученикам, число которых могло исчисляться одним-двумя десятками. Теоретическая ошибка, растиражированная многими книгами, статьями становится достоянием уже тысяч и тысяч музыкантов. Она проникает в общественное сознание и, в результате, способна нанести вред огромному количеству обучающихся. Именно поэтому резко возрастает требования к объективности и обоснованности теоретических положений, а также к оценке

их практической значимости для музыкальной педагогики. Скажем, анатомо-физиологическая школа описала новый мир двигательных форм и приемов игры пианистов, отличный от традиционной педагогики XIX века. Однако это обстоятельство воспринимается сейчас как само собой разумеющееся. А вот ошибки, допущенные теоретиками этого направления, подвергаются строгой оценке в работах теоретиков исполнительства последующих поколений. Поэтому так важно разобраться в отношении теоретиков исполнительства к важнейшим вопросам обучения музыкантов.

Одним из таких принципиальных вопросов, определяющих стратегию обучения музыкантов, и вокалистов в том числе, относится музыкально-художественное развитие певца. Ведь если рассматривать воспитание вокалиста с самых общих позиций, то этот вопрос становится сущностно важным, так как от его решения зависит содержание процесса обучения. Не случайно один из самых авторитетных вокальных теоретиков середины XX века профессор Московской государственной консерватории Д.Л.Аспелунд писал: «Чтобы хорошо петь, надо быть музыкантом с развитым вкусом, артистичностью, музыкальным темпераментом и культурой. Если в течение четырех-пяти лет ученику будут только «ставить» голос, не заботясь о его музыкальном воспитании, то, когда он «овладеет звуком», если это вообще возможно, с ним уже поздно будет говорить о музыке. Из него получится «звукоиспускатель», думающий лишь о «красивых» нотах, а не певец» [2, с.164]. Как этот вопрос решался в эмпирической педагогике – вполне известно. А что по этому поводу предписано в теории вокальной педагогики – требует специального рассмотрения.

Теория музыкальной и, в частности, вокальной педагогики представлена в значительном количестве изданных научных и биографических статей, в учебных пособиях, в монографиях, в диссертационных исследованиях. Свою роль в этом процессе высвечивают некоторые методики обучения вокалистов, опирающиеся на научные

положения, разработанные теоретиками исполнительства в специальных исследованиях.

Предполагается, что теория исполнительства возникла на рубеже XIX – XX веков с появлением работ представителей, так называемого анатомо-физиологического направления. Оно в большей степени касалось фортепианного исполнительства и педагогики, но оказало влияние и на скрипичную и вокальную методики. «Начиная с рубежа XIX века, когда весьма усложняется вокальное преподавание, анатомо-физиологическая область все больше и больше привлекает внимание педагогов-вокалистов, - писал Д.Л. Аспелунд. - В работах Гарсиа и Дюпре намечается даже перевес естественно-научных вопросов над вопросами собственно вокальной педагогики. А работы рубежа и начала XX века уже оказываются в плену у физиологии голоса и в весьма проблематичной связи с музыкой» [2, с.22]. Теоретик подчеркнул одну из важнейших граней теории исполнительства: привлечение знаний, полученных в смежных науках, для объяснения и решения проблем обучения музыкантов.

Особая роль в развитии теории исполнительства и вокальной педагогики принадлежит советской вокальной школе. Начало этому процессу положили в России еще в 1905 году члены вокальной секции при музыкальной библиотеке в Москве [2, с.11]. Правда, секция просуществовала недолго и ограничилась рассмотрением вопросов, связанных с постановкой голоса. Но уже в Советской России более ста лет назад в Государственном институте музыкальной науки (ГИМН, 1921) была организована вокально-методологическая секция. Она поставила своей целью повысить эффективность обучения вокалистов для чего требовалось найти «единый, метод» обучения вокалу. В результате работы группы ученых и вокальных педагогов (Багадуров, Владимирова, Егоров и др.), были определены основные принципы обучения вокалу, которые были озвучены на 1-й Всероссийской конференции вокальных педагогов и ученых в Москве в 1925 году. Но в рамках традиционного вокального обучения, они касались

вопросов, связанных с формированием техники исполнителя, его певческого аппарата. Это было вполне закономерно, так как опирались на преобладание взглядов педагогов недавнего прошлого. По справедливому утверждению Д.Аспелунда: «Состояние оперного и вокального искусства царской России в какой-то мере определялось формально-техническими требованиями. Этот критерий оценки продолжает и сейчас господствовать в зарубежных странах» [2, с.60]. Поэтому вполне закономерно, что именно они сказались на деятельности вокальных педагогов молодого советского государства.

Вместе с тем, в СССР предпринимались самые энергичные меры по построению нового социально ориентированного государства. Преобразования коснулись всех сторон жизни граждан, в том числе и сферы культуры, искусства и музыкального образования в целом. «С первых дней установления Советской власти дело музыкального образования становится общегосударственным делом» [16, с.79] - пишет Л.Б.Дмитриев. Его главными установками становятся ясная и понятная профилизация, установление конкретных программных требований и плановость.

Принципиальным моментом нужно считать изменение подхода к пониманию главных целей как вокального искусства, так и к связанного с ним музыкально-педагогического образования. Вопросы овладения певческой техникой, постановкой голоса, как и прежде оставались в сфере внимания вокальных педагогов, но постепенно на ведущий план вокально-исполнительского искусства стали выдвигаться иные критерии. Они касались идейного, эмоционально-образного содержания вокальной музыки, что, естественно, отражалось на содержании подготовки вокалистов в учебных заведениях и на тематике проводимых научных исследований. «Коренным образом – пишет Д.Аспелунд, - изменилось отношение к вокальному искусству и к вокальной школе в Советской стране: здесь, прежде всего, предъявляются требования большой идейной насыщенности, правдивости,

простоты, жизненности и глубины, наряду со все большей взыскательностью к совершенству формы и техники» [2, с.60].

Но коль скоро содержательность исполнения становится важнейшим требованием, предъявляемым к певцу, то это автоматически активизирует деятельность по развитию тех сторон личности молодых вокалистов, которые будут обеспечивать выполнение новых требований. В этой связи, все чаще и чаще в теоретических работах стали упоминаться не только важность музыкально-художественного развития певца, но и необходимость относиться к нему как к специально поставленной задаче, стоящей перед вокальным обучением.

Обратимся к одной из наиболее серьезных вокально-теоретических работ, изданных в середине XX века, к книге Д. Аспелунда «Развитие певца и его голоса». Редактор этого труда М. Львов отмечал: «Автор данной работы, профессор Московской государственной консерватории Д. Л. Аспелунд, ... принадлежал к числу пока еще немногих педагогов-вокалистов — сторонников решительного перехода от эмпирической педагогической деятельности к научно-обоснованной» [2, с.5].

В отличие от распространенных в то время теоретических постулатов, в которых музыкально-художественное развитие лишь упоминается в различных вариантах вне *реальной оценки его значимости* для процесса воспитания музыканта, Д.Аспелунд выделяет его как *цель* вокального обучения. Анализируя теоретические работы своего времени, касающиеся обучения вокалистов, теоретик отмечает недостаточную изученность сложнейшей вокально-педагогической проблемы взаимодействия технического и художественного развития в едином процессе певческого обучения. В теоретических работах, считал Д.Аспелунд, «необходим особенно четкий анализ истории взаимоотношения между вокально-техническим обучением и художественно-исполнительским воспитанием певца. ... К сожалению, вопросу о взаимоотношении художественно-исполнительской и вокально-технической стороны в процессе обучения и

воспитания певца, несмотря на его первостепенное значение, не уделяли внимания ни Мазурин, ни Багадуров: они не дали в своих работах специального исторического освещения этого вопроса» [2, с.38]. Д.Аспелунд вплотную приблизился к важнейшей проблеме вокальной педагогики: воспитанию музыкально-художественного мышления певца. Его он связывал с интенсификацией процессов общения с музыкальными произведениями, с ориентировкой на музыкально-творческую составляющую воспитания вокалиста. Он прозорливо пишет: «Можно утверждать, что современные общефизиологические данные должны заставить исследователей увидеть в пении не абстрактный физиологический акт, а живой художественный процесс, вызванный и организованный прежде всего музыкой» [2, с.88].

Вместе с тем, вопросы практического воплощения этой плодотворной для вокальной педагогики идеи, оказались вне сферы научных интересов ученого. В своей книге Д.Аспелунд не стал описывать некую вокальную школу. Но он создал теоретические обобщения и выводы, определяющие не только научный взгляд на вокальное искусство и проблемы воспитания певца, но и тот научный фундамент, который должен быть положен в основу практической вокальной школы. Другими словами, он не воссоздавал набор конкретных вокально-технических и педагогических приемов, а описал особенности, закономерности и принципы работы певческого аппарата, на которые нужно ориентироваться, чтобы не формально выполнять технические задания, а, прежде всего, понимать механизмы функционирования голосового аппарата и строить педагогическую работу на этом научном фундаменте.

Его труд затрагивал не только вокально-технические вопросы. Он продемонстрировал комплексный взгляд на вокальное искусство, на вокальную педагогику, на воспитание певца, на его техническое развитие. Важно то, что в основу его рассуждений были положены строгий научный подход, системность мышления, глубокий анализ. Тем не менее, аккумулировав в своей работе наиболее прогрессивные теоретические

установки в вокальной педагогике того времени, и, прежде всего, теоретиков психотехнической школы, Д.Аспелунд не стал развивать это направление в методико-практической плоскости.

Если мы обратимся к работе А.П.Иванова «Об искусстве пения», изданной на десять лет позже книги Д.Аспелунда, то следует, прежде всего, обратить внимание на ее направленность. Она четко определена самим автором: «Основная наша цель — поделиться с читателем опытом, накопленным за многие годы работы в качестве оперного певца» [21, с.5]. Поэтому вполне очевидно почему вне сферы интересов автора оказались вопросы, связанные с целостным процессом обучения певца, с теоретическим их осмыслением. Его рекомендации, сами по себе вполне справедливые и полезные, касались отдельных элементов обучения вокалиста. Они основывались на тех знаниях, которые получил в свое время при обучении сам А.Иванов, и на его богатейшем музыкально-исполнительском опыте. «Анализируя процесс звукообразования, мастера пения как русские, так и иностранные ставят перед исполнителем одни и те же цели: петь свободно, красиво, виртуозно, выразительно» [21, с.5], – писал А.Иванов. А как их достичь, он рассматривал в своей книге. Отсюда и целый набор различных методических указаний, касающихся развитию голоса, освоению певческих навыков, постановке голоса в целом, которые широко представлены в различных певческих школах, в сборниках упражнений и т.д.

Ценным в работе является и то, что в ней давались полезные советы по правильному произношению букв, слогов, описывались практические приемы, способствовавшие выразительному пению. Автор книги совершенно справедливо указал на одно из важнейших требований, которые предъявляются будущему исполнителю. Задаваясь вопросом, кто может стать певцом, он пишет: «Прежде всего тот, кто имеет от природы голос и слух, кто способен преодолеть технические трудности, связанные с искусством пения, и, наконец, тот, кто правильно определил категорию, характер своего природного голоса» [21, с.15]. Показательно, что в числе

«первоочередных достоинств» певца автор даже не упоминает наличие музыкально-художественного дарования. Вместе с тем, подумать, что А.Иванов не придавал значение этой стороне личности певца, было бы большим преувеличением. Скорее всего, он считал, что музыкальность певца является имманентно присущим явлением вокального исполнительства, отсутствие которого не позволяет говорить о вокально-исполнительском искусстве в принципе.

Очень показательна, оценка позиции А.Иванова в отношении технического и музыкально-художественного развития вокалиста. Под «голосом» известный певец, исходя из его высказываний, подразумевает весь комплекс проблем, связанных с вокально-исполнительской техникой, а со слухом связывает умения улавливать и понимать все тонкости «выразительного» пения. Но если вопросам развития «голоса» в работе уделяется практически все внимание, то проблемы музыкально-художественного развития не рассматриваются совсем. Другими словами, обучение певца сводится к развитию вокального голоса, к освоению вокальной техники, ориентированной не только на вокально-технические критерии академического пения, но и нацеленного на решение задач выразительного пения, но не более. Между тем, эмоционально-образные свойства личности музыканта и их развитие привычно относятся к природным способностям обучающегося.

Нужно отметить, что теоретико-методические работы, написанные выдающимися мастерами, как правило, не дают полного представления о его реальной педагогической практике. Ярким доказательством этого служит вышедшая в 1972 году книга Василия Михайловича Луканина «Обучение и воспитание молодого певца» [48]. На первый взгляд, она мало отличается от работ других авторов. Традиционно обильно представлен материал, касающийся технического развития вокалиста. В книге три раздела: 1. Вокально-методические заметки, 2. Вокальные упражнения, 3. Вокально-педагогических репертуар для мужских голосов. В этих разделах

рассматривается материал о вокальном звуке, о певческом дыхании, начальная работа над элементами звукообразования, взаимодействия вокального звука и слова, литературный текст и музыка. Достаточно широко представлен раздел «Упражнения». Он разделен на две части: на первую и вторую группу.

Но помимо традиционного содержания, в книге В.М.Луканина присутствуют указания и советы, которые принципиально выводят ее за привычные рамки. Как и в работах такого плана, в ней нет специального раздела или главы, которая была бы посвящена музыкально-художественному развитию певца. Однако вся работа пропитана пониманием важности воспитания музыкального мышления певца. Это просматривается не только практически в каждом разделе книги, но и в описании различных видов вокально-исполнительской деятельности. «Чем должен обладать студент, чтобы из него получился певец художник?» - задается вопросом В. Луканин и сам отвечает: «Прежде всего: 1) хорошим голосом, 2) музыкальным и сценическим дарованием, 3) хорошими внешними данными. Отсутствие одного из этих элементов затрудняет работу педагога и снижает ее качество. Исходя из этих соображений, принимая студента в свой класс, я стараюсь учитывать все компоненты одаренности певца (особенно его музыкальность), а не сосредоточивать все внимание только на голосе» [48, с.19]. И это не формальная декларация популярного в те годы тезиса, заполнившего научно-методические и теоретические работы того времени.

Позиция автора по отношению к музыкально-художественному развитию певца как к первейшему условию его профессиональной подготовки, проявляется в понимании целей обучения певца. Формулируя основные задачи, стоящие перед педагогом-вокалистом, В.Луканин, отдавая должное вокально-техническому развитию воспитанника, включающего формирование певческого голоса, вокально-технических навыков, налаживание механизмов гибкого управления ими, тем не менее пишет: «Педагогу нужно ... развить в нем [певце] художественное восприятие

музыки, способность проникать в ее содержание, понимать ее стилевые особенности; научить отличать глубину чувств от чувствительности; научить музыкальной декламации и музыкальному исполнению вообще; привить хороший художественный вкус и высокую требовательность к себе как исполнителю» [48, с.19].

Сказанное не является очередной «формальной» попыткой указать на важность музыкального развития. В.Луканин ставит цели, определяющие усилия вокалиста на главных направлениях этого процесса. «Привить хороший художественный вкус» – это далеко не простая педагогическая задача. На ее фоне задания, направленные на техническое развитие, выглядят как операциональные вокально-технические действия.

Воспитание художественного вкуса, это, прежде всего, развитие музыкально-художественного мышления человека. В одночасье решить такую задачу невозможно. Тем больше есть оснований для зачисления подобных заданий в важнейшую сферу деятельности в вокальной педагогике, подчиняющей себе все усилия и педагога, и ученика.

Внимание к музыкально-художественному развитию отмечается в каждом разделе его работы. В книге, в основном ориентированной на воспитание оперного певца, присутствует раздел «Камерное исполнительство». Интересны мотивы, по которым он включен в книгу. По справедливому мнению, В. Луканина: «Камерная литература, камерное исполнительство чрезвычайно развивают оперного певца, расширяют его музыкальный кругозор, способствуют его внутреннему обогащению, дают ему возможность овладеть новыми вокальными красками» [48, с.22]. Более того, именно камерное пение формирует самостоятельное художественное мышление певца. Каковы бы не были талантливый и оригинальные замыслы оперного артиста, он может их реализовать в рамках лишь той художественно-смысловой концепции, которая имеется у дирижера. Это, бесспорно, ограничивает его музыкально-художественное творчество.

Другое дело камерная музыка. Здесь певец волен воплощать все свои творческие фантазии, искать свой художественный образ музыкального произведения, отражающий индивидуальное осмысление его содержания. Понятно, что такая вокально-педагогическая установка будет направлена на музыкально-художественное развитие певца, к чему и стремился в своей работе В.Луканин. «Если формирующийся оперный певец в начале своей творческой жизни подпадет под благотворное влияние камерной музыки, приобщится к ней, это будет для него громадным счастьем, направит его творчество по пути, где ему будет легче обрести художественную правду» [48, с.22], - призывал автор книги.

Восприятие музыкального развития вокалиста как принципиальную задачу первостепенной важности красной нитью проходит через всю книгу «Обучение и воспитание начинающего певца». Это отражается даже на сугубо технических упражнениях, которые проходил со своими учениками В.М.Луканин. «Некоторые упражнения – писал педагог, - иногда заставляю петь то весело, то грустно, то сердито, то восторженно, то страдальчески. Такие требования заинтересовывают студента, приучают его к достижению выразительности только средствами тембровой окраски, без помощи слов.Я наблюдаю, чтобы каждое упражнение исполнялось не формально, а выразительно, эмоционально» [48, с.27].

На эту рекомендацию В. Луканина нужно обратить особое внимание. Формальными требованиями высокохудожественного пения упражнений пронизаны практически все научно-методические работы второй половины XX века. Их ошибочность будет видна позднее. А сейчас отметим, что художественная интуиция, следование адекватным методологическим установкам вокальной педагогики, на которых базировалось собственное понимание проблемы, помогли теоретику избежать распространенной и роковой для вокальной педагогики ошибки: *искать во всех технических певческих упражнениях художественный смысл и образное содержание*. Его требования эмоционально окрашено петь упражнения относилось не ко всем,

а только к «некоторым», которые могли быть построены на материале сугубо техническом, но при этом преследовали совсем иные цели.

Важная роль в понимании художественной направленности вокальной школы В.Луканина принадлежит его ученику, составителю и редактору книги В.Луканина «Обучение и воспитание молодого певца» Народному артисту СССР Евгению Нестеренко. Е. Нестеренко оценивал труд В. Луканина не только с позиции, описанной в книге, но и со стороны живого педагогического процесса, участником которого он был несколько лет. Подчеркивая основные черты школы своего прославленного учителя, Е.Нестеренко писал: «Целью педагогической деятельности В. М. Луканина было воспитание певца-актера, артиста-интерпретатора. К сожалению, довольно часто встречаются вокалисты, ограничивающие свои творческие задачи лишь более или менее хорошим звучанием голоса. Василий Михайлович, стремился к такому положению в оперном театре, когда мы слышим «не только певца, но певца-художника, несущего зрителю музыкально-сценический образ во всей его полноте» [73, с.6].

Это обобщение Е.Нестеренко вывел не только из своего собственного опыта. Он писал о том, что В.Луканин никогда не навязывал молодым вокалистам свой исполнительский план произведения, которое проходило в классе. Наоборот, он всячески поддерживал творческую инициативу. «Василий Михайлович требовал от своих воспитанников настойчивой и систематической домашней работы, большой творческой инициативы: обдумывания и собственной трактовки исполняемых произведений, чтения соответствующей литературы и т.д. Начиная с третьего курса, студент должен был самостоятельно распеваться перед занятием у профессора» [73, с.4].

Суммируя сказанное, можно заключить, что книга В.М. Луканина «Обучение и воспитание молодого певца» относится к редким работам в теории и методике вокального обучения, в которых музыкально-художественное развитие не только занимало достойное место в

предлагаемой педагогической системе, но и подкреплялось конкретными методическими и практическими рекомендациями. А самое главное – В.М.Луканина интересовали не только вопросы высшего художественного мастерства, талантливого интерпретатора вокальных произведений, а, прежде всего, воспитание творческой личности вокалиста.

Примерно в это же время, как и книга В.М. Луканина, была опубликована работа П.Трониной «Из опыта педагога-вокалиста». Одной из ценностей этой книги является то, что П. Тронина рассматривала проблемы вокальной педагогики и обучения с комплексных позиций. «Я наблюдала работу многих педагогов, изучала их систему, методы, – пишет П.Тронина. – При этом я не могла не заметить односторонности во взглядах на вокальную школу многих молодых педагогов» [144, с.9].

Стремление рассмотреть вопросы подготовки вокалистов с таких позиций – весьма плодотворная мысли, способная по-иному взглянуть на многие теоретико-практические проблемы вокальной педагогики. Но здесь важно понимать, что понималось певицей и педагогом под понятием «вокальная школа»? Ответ на вопрос высвечивается при перечислении распространенных дефектов, допускаемых вокальными педагогами в работе со своими учениками. «Одни считали главным дыхание, игнорируя все остальное; другие находили, что главное — сила звука, часто прибегая к форсировке; третьи требовали, чтобы звук был близким, не замечая зажатости и некоторой визгливости близкого звука. Мало внимания уделялось развитию техники и расширению диапазона (я на этот счет придерживалась иных взглядов)» [144, с.9]. Совершенно очевидно, что вопросы музыкально-художественного развития не входили в комплекс требуемых для обучения вокалиста качеств.

Но, с другой стороны, П.Тронина в своей книге упоминает такие качества певцов как музыкальность, убедительно и настойчиво подчеркивает необходимость формирования правильного отношения певца к технике вокалиста, к понимаю ее реального предназначения: «техника должна

каждодневно служить главной цели — выразительному пению. В противном случае возникает опасность воспитать вокалиста-маньяка, так называемого «звукодуя», певца, который думает только о звуке, забывая о музыке и о содержании художественного произведения» [144, с.15]. Осознание высокой художественной ответственности исполнителя перед автором вокального произведения, полностью отражено в ее призыве: «Все, что мы будем петь, мы будем стараться петь музыкально» [144, с.16].

Но понимание главной цели исполнения вокального произведения все же не позволяет указать на ее книгу в качестве примера объективной оценки активности музыкально-художественного развития в целом. Можно возразить, что П.Тренина часто упоминает в своей книге о музыкальности, о выразительном исполнении. Разве это не есть выражение потребности в музыкально-художественном развитии вокалиста? Чтобы разобраться в этом тонком вопросе нужно выяснить что понимает под «музыкальностью» П.Тренина.

Музыкальность можно рассматривать в нескольких аспектах. Возьмем два из них: музыкальность как свойство личности и музыкальность как одна из важнейших характеристик исполнения вокального произведения. Разное понимание диктует и разницу путей ее достижений. В первом случае, музыкальность предполагает особую организацию учебного процесса, с помощью которого будет формироваться личностные образно-смысловые установки, в своей совокупности воздействующие на музыкально-художественное сознание певца. Во втором случае, музыкальность представляется как одна из характеристик вокально-исполнительского процесса, нацеленного на содержательное исполнение произведения.

Обратимся к П. Трениной: «Как я уже отмечала, одни педагоги в своей работе над постановкой голоса считают главным дыхание, другие – работу гортани, третьи — резонаторы и т. д. Я присоединяюсь к тем педагогам, которые в процессе обучения гармонически развивают одновременно и дыхание, и резонаторы, тренируют гортань. При этом важно одновременно

развивать и музыкальность, и дикцию, и умение грамотно произносить фразу, в общем, весь комплекс навыков, необходимых для певца» [144, с.14]. Описывая комплекс певческих навыков, педагог упоминает музыкальность как качество, обеспечивающее выразительность пения. Другими словами, музыкальность – это готовность вокального аппарата обеспечить содержательное, выразительное пение. Эту же мысль подчеркивается в другом высказывании: «Работа над техникой (развитие кантилены, дикции, дыхания, беглости и т.д.) не является самоцелью, а служит средством для художественного исполнения вокальных произведений. Говоря о технике, я внушаю своим студентам эти художественные принципы выразительности искусства пения, понимая под ними богатство интонации, владение голосом, словом» [144, с.43].

Продолжая мысль П. Трониной, специализированные навыки пения кантилены, разнообразные технические приемы, умения произношения и управления голосовым аппаратом, владение словом и т.д. – все эти атрибуты вокальной техники должны обеспечить решение главной задачи: содержательное исполнение вокального произведения. Причем теоретик сосредоточивает свое внимание не на развитии музыкальности, как качества личности, а скорее на совершенствовании тех сторон исполнительской техники, которые обеспечат воплощение музыкально-художественных замыслов исполнителя. То есть во главу угла ставится задача передать в пении художественный смысл вокальных произведений. Подкрепляя этот тезис, в ее книге дается подробный анализ исполнительского варианта баллады Ф.Шуберта «Лесной царь». Здесь еще раз подчеркивается, что музыкально-художественные устремления направляются педагогом не на развитие творческой личности, а на описание целей, задач, стоящих перед исполнителем, последовательное решение которых обеспечит высокий художественный уровень воплощения конкретного вокального произведения.

Наконец, перейдем к анализу одного из самых серьезных трудов в вокальной педагогике второй трети XX века, «Основы вокальной методики»

Л.Б.Дмитриева [16]. Уникальность книги в целостности подхода к проблемам обучения вокалиста. В ней нет привычной опоры на педагогический опыт конкретного выдающегося певца, в ней не просто обобщаются практические советы, накопленные на протяжении десятилетий педагогического труда, представителями эмпирической вокальной педагогики. Его методика обучения вокалиста опирается на серьезный теоретический фундамент, и прежде всего, на междисциплинарные научные исследования, с одной стороны и на проверенные временем достижения вокальных педагогов-практиков.

В издании 2000 года в книге три главы. Первая глава имеет обобщенное название «Сведения из акустики, физиологии и психологии». Но предлагаемый материал не эклектический набор различных научных выводов и положений, не поверхностная попытка формально выполнять призывы к научному анализу проблем обучения музыкантов, получившие широкое распространение после публикации трудов представителей психотехнической школы. «Психотехническая школа – писал авторитетный теоретик исполнительства второй половины XX века Г.М.Коган, – считает необходимым строить фортепианную педагогику на базе науки, а не одного только личного авторитета учителя» [30, с.41]. Л.Б.Дмитриев впервые в теории исполнительства заложил серьезную методологическую базу процесса воспитания музыканта, на которую и должна опираться современная методика обучения.

Вторая глава – «Работа голосового аппарата в пении» посвящена освещению вопросов, связанных с формированием певческого аппарата вокалиста, без развития которого обучение исполнителя становится невозможным. Но в отличие от первой главы, во второй рассматриваются не методологические установки вокальной педагогики, а методические вопросы, напрямую связанные с практикой воспитания певца.

Наконец, третья глава – «Некоторые вопросы практической работы с учеником», посвящена практической работе в классе вокального педагога. В

действительности, она реально выходит за рамки, обозначенные в названии. Наряду с заявленным решением практических задач, Л.Б.Дмитриев включает в эту главу теоретические принципы, на которые должны ориентироваться в своей работе педагоги-вокалисты. Более того, он отходит от демонстрации конкретных упражнений и приемов, на основе которых происходит техническое развитие вокалиста. Его советы, направленные на практику, тем не менее, носят теоретико-методический характер. Дмитриев не уточняет конкретные упражнения и технические приемы, на которые должны ориентироваться педагоги, а указывает на принципы и установки, на которые они должны ориентироваться в создании своей индивидуальной методики обучения. Это принципиально отличает его методику от различных вокальных школ прошлого. Поставленные цели, научный подход в их решении, ориентировка на теоретические принципы и положения обеспечили «Основам вокальной методике» Л.Б.Дмитриева уникальное место в теории вокальной педагогики.

В этой связи важно определить отношение теоретика к проблеме, являющейся основной целью данного исследования: роль и место музыкально-художественного развития певца в предлагаемой Л.Б.Дмитриевым методической системе обучения. И нужно заметить, что его научное кредо весьма отличалось от общепринятого в вокальной педагогике.

К проблеме музыкального воспитания певца Л.Б.Дмитриев обращался в своей методике много раз. Но основное внимание к этой проблеме привлечено в первой и третьей главах. Весьма интересно основание, которое предопределяло его теоретические выводы. Последние были обусловлены той методологической базой, которая излагалась в первой главе и теоретико-педагогическими положениями музыкальной педагогики. А она, в свою очередь, строилась на учении выдающегося советского физиолога-академика И.П. Павлова и отражена в разделе «О связи техники и исполнительства». В его основе было известное физиологическое обоснование, о котором писал еще И.М. Сеченов: «Все бесконечное

разнообразии внешних проявлений мозговой деятельности сводится окончательно к одному лишь – мышечному движению» [113, с.9]. Опираясь на высказанное Сеченовым положение, Л.Б.Дмитриев перенес его в сферу теории и методики музыкального исполнительства. Он пишет: «Всякое музыкальное исполнение всегда протекает в форме ряда эмоционально окрашенных движений» [18, с.67]. Эта теснейшая связь движения и художественно-смысловой цели стала краеугольным камнем в работах по теории исполнительства начиная с середины XX века. Именно она определяла ракурс и позиции практически каждого исследования, в вокальной и инструментальной педагогике.

Но как показал анализ методических представлений о сущности обучения вокалистов в эмпирической педагогике, где в силу многих причин на ведущее место оказалось выдвинутым формирование техники музыканта, эта установка по инерции нашла отражение и в некоторых замечаниях Л.Б.Дмитриева. В методологическом разделе, посвященном «Некоторым вопросам вокально-педагогического процесса» в первую очередь внимание теоретика привлекли проблемы технического развития. «... путь выработки техники имеет прочное физиологическое обоснование. Как мы уже знаем, основным в учении И. П. Павлова является принцип причинной обусловленности всех реакций организма — принцип детерминизма. В нашем случае музыкальные образы — причина, а их техническое воплощение — следствие. Они рефлекторно связаны. Именно звуковые образы должны диктовать исполнителю приемы, технические средства для звукового воплощения, тогда вся его техника будет строиться как выражение определенных музыкально-исполнительских задач» [18, с.68]. Дмитриев повторяет мысль, высказанную ранее известным немецким теоретиком исполнительства К.Мартинсенем: «Итак, в центре сознания обязательно находится **психическая сторона** игрового процесса, его побудительное начало и цель; напротив, **психофизическая** сторона, движения и выполняющие их части тела находятся обязательно лишь **возле центра**» [56,

с.23]. Именно музыкально-художественные цели лежат в основе формирования исполнительской техники. Но тогда вытекает логичный вывод: чтобы обладать нужной исполнительской техникой нужно в первую очередь ставить художественно-содержательные образно-смысловые цели, на основе которых и будет развиваться техника.

Таким образом, важнейшим фактором формирования и совершенствования исполнительской техники является музыкально-смысловые установки. Именно они направляют техническое развитие и, соответственно, являются его главнейшим условием. Исходя из этих представлений, Л.Б.Дмитриев делает принципиально важный для музыкальной педагогики вывод: «Развитие музыкальности должно предшествовать развитию вокальной техники... Бессмысленно учить вокальной технике человека, у которого не развита музыкальность» [18, с.69].

Если говорить о высшем исполнительском мастерстве, основанном на развитой художественной технике, то такой вывод логичен и не вызывает сомнений. Он подкреплён не только физиологическими теориями, но и практическим опытом выдающихся музыкантов-исполнителей. «Из духа создается техника, а не из механики» [60, с.136], гласит известное изречение Ф.Листа, которое в наше время чуть ли не в обязательном порядке цитируется в любой работе, посвященной техническому развитию. Но будет ли это положение справедливо относительно начального периода обучения вокалиста?

Представим, что на начальные занятия приходит юноша с перспективным вокальным голосом. Но ранее он был далек от занятий какой-либо музыкальной деятельностью. Означает ли это, что первой задачей педагога становится развитие музыкальности, доведения ее до уровня, когда она *сможет диктовать свою волю техническому аппарату*? Этот вопрос весьма непростой. Из музыкально-педагогической практики известно, что решение задач формирования двигательной техники исполнителя происходит

значительно легче и быстрее, чем развитие музыкального мышления певца. И тут возникает серьезное противоречие: в какой степени должна быть развита музыкальность, чтобы можно было приступить к формированию вокальной техники?

Но это не единственное противоречие. Известно, что музыкально-художественное развитие вокалиста, инструменталиста активнее всего происходит в процессе работы и исполнения музыкальных произведений. Но не имея никаких технических навыков невозможно ни работать, ни исполнять музыкальные произведения. Тем самым вокалист лишается мощнейшего средства развития музыкального мышления. Возникает главное противоречие: *не обладая нужными вокально-техническими навыками, певец не может работать над произведениями, а без них не разовьет свою музыкальность*. Поэтому сначала приходится развивать вокальную технику. В результате, акцентированное техническое развитие, действительно важное в начальный период, негативно отразится на процессе становления музыкально-художественного мышления вокалиста, так как отодвигает его на второй план.

Практическая вокальная педагогика нашла эффективные способы обучения вокалистов. Основанные на опыте многих поколений вокальных педагогов, они просматриваются во всех, без исключения, вокальных школах, «Методах», пособиях. Согласно сформированным традициям вокального обучения начальный период занятий с певцами посвящается формированию вокального аппарата и овладению начальными певческими навыками. Эта установка вступает в принципиальное противоречие с утверждением, что «бессмысленно учить вокальной технике человека, у которого не развита музыкальность». Данное противоречие является собой еще один пример расхождений теории и практики вокальной и широкой музыкальной педагогики.

На самом деле никакого противоречия нет. Нужно лишь разобраться в причинах и условиях рождения теоретических положений, которые

выдвигаются теоретиками исполнительства. В своей работе Л.Б.Дмитриев, описывая основные теоретические положения, определяющие путь воспитания певца, ссылаясь на три принципа, озвученные на Всесоюзном вокальном совещании 1954 года, проведенного в Ленинграде. Первый из них – «единство художественного и технического развития». «Нельзя заниматься первые годы только техникой вокала — "постановкой голоса", - предостерегал Л.Дмитриев. - При ограниченных сроках обучения и таком подходе невозможно воспитать артистические данные молодого певца» [18, с.300].

Согласно высказанной установке, музыкально-художественное развитие должно протекать не только одновременно с техническим, но даже и предвосхищать его. Это в теории. Но все эти, по-сути, верные рассуждения разбиваются при первом же приближении к практике воспитания вокалиста. Это видно из советов, с которыми обращается Л.Б. Дмитриев к преподавателям-вокалистам. Теоретик детально расписывает все обстоятельства, предшествующие началу обучения в музыкальном учебном заведении: вступительные испытания, условия их проведения, условия организации учебного процесса и взаимодействия педагога и ученика. Провозгласив главенство музыкально-художественного развития вокалиста, Л.Дмитриев дает однозначный ответ на вопрос «с чего надо начинать занятия — с дыхания, с работы гортани или с укладки языка»? нужно исправлять тот недостаток, «который в наибольшей степени мешает хорошему голосообразованию». То есть все рассуждения охватывают круг технического развития. Не спасает положение ряд весьма ценных советов, направленных на помощь в проведении занятий с вокалистами.

Стройный хор голосов, поддерживающих принцип единства в теории вокальной педагогики, иногда осложнялся отдельными теоретиками и практиками вокальной педагогики, которые, не выступая против решения Всесоюзного совещания в целом, все же игнорировали некоторые его положения, в частности. Одним из них выступал известный вокальный

педагог, профессор Павел Васильевич Голубев. В своей книге «Советы молодым педагогам-вокалистам» [12], как и Л.Б.Дмитриев, он тоже активно ссылался на то же Всесоюзное совещание вокальных педагогов, проведенное в 1954 году, в Ленинграде. Как и Дмитриев, профессор упоминает принципы обучения, выдвинутые участниками этого совещания. Таких принципов было три. Но если на них, и прежде всего, на первый принцип единства художественного и технического развития, Л.Б.Дмитриев активно ссылался, то П.В.Голубев, первый принцип проигнорировал. При этом, он упомянул второй и третий принципы, выдвинутые совещанием: «постепенности и последовательности в овладения мастерством пения и индивидуального подхода к учащемуся» [12, с.8]. Что же касается «единства», то это не случайная позиция теоретика. Во-первых, это положение, в силу ряда обстоятельств, которые будут рассмотрены позже, противоречит возможностям современной педагогической практики и методики, и во-вторых, оно теоретически настолько не разработано в методике вокального обучения, что грозило превратиться в красивый лозунг (что, кстати, и случилось). Видимо, опасаясь такого поворота, П.В.Голубев вообще не стал упоминать этот принцип.

В результате, его книга, действительно очень полезная педагогам-практикам, оказалась нацеленной на решение только вокально-технических проблем и на совершенствование процесса обучения вокалиста. В ней имеются разделы, освещающие те трудности, которые возникают не только у начинающих педагогов, но и типичные для многих педагогических коллективов, например, советы по организации приемных экзаменов и т.д. Но, с другой стороны, положительным моментом в данной работе можно считать отсутствие явных противоречий, которыми богата современная теория вокального обучения и реально существующая практика.

«Забывчивость» в упоминании вопросов художественного развития в вокально-педагогической литературе – чрезвычайно редко встречающееся явление. Тем не менее, оно спонтанно проявляется и в наше время. Это

можно увидеть в статье Л.Уколовой и Хань Бин, опубликованной в конце 2021 года. «Обучение пению можно разделить на два этапа: 1) этап обустройства голоса: настройка голосового инструмента, подготовка к занятиям пением; 2) этап собственно развития и формирования певческих умений и навыков. ... Первый этап, как правило, самый длительный: значительное количество учебного времени уходит на решение задач, связанных с собственно «постановкой голоса». Игнорировать этот этап и форсировать студента к исполнению не следует» [146, с.227]. Мало того, что среди упомянутых этапов обучения не нашлось места для музыкального развития певца, как одной из задач обучения, авторы предупреждают о недопустимости привлечения студентов к исполнению в этот период. Следовательно, ведущим в начале обучения певца является техническое развитие.

Надо заметить, что в реальной педагогической практике именно так и происходит. Начальное обучение вокалиста решает сугубо технические вопросы. И это объективный опыт эмпирической вокальной педагогики, которая отвергает все ненужное и вредное, подвергая любые методы и приемы обучения суровым испытанием временем. «На первом уроке я провожу беседу с учеником, чтобы познакомить его с общей установкой наших занятий, - делилась свой опытом П.Тренина. - Я говорю ученику, что начало наших занятий рассматриваю как занятия физкультурой, разумеется, не в общепринятом смысле, а как развитие мышц певческого аппарата. Подобно тому как во время занятий физкультурой необходимы бодрость, собранность, так и при пении состояние всего тела не должно быть вялым, безучастным» [144, с.16].

Наряду с такой постановкой вопроса о музыкально-художественном развитии певца, существует огромное количество вокально-педагогической литературы, в которой подчеркивается в разных вариантах важность такого развития. «Формирование навыков должно вестись в единстве с эмоциональным подтекстом и художественной выразительностью.

Вокального звука, ничего не выражающего, не может быть. В нем всегда в той или иной мере проявляется эмоциональное состояние певца» [58, с.77] - пишет А.Г.Менабени. Но при этом, заметим, практически весь материал ее книги посвящен описанию вокального аппарата и решению сугубо технологических вопросов.

Описывая вокально-педагогическую деятельность профессора московской консерватории В.М.Зарудной, А.С.Яковлева уточняет: «Будучи тонким психологом она находила ключ к душе каждого ученика, стремилась понять его характер и наладить контакт, что по ее мнению являлось залогом успешного развития профессиональных певческих навыков. В своей педагогической деятельности она строго соблюдала принцип единства художественного и вокально-технического развития, что в то время было характерно далеко не для всех педагогов: поиск звука ради звука, не формально красивое пение, а живое реалистическое, искреннее воплощение образного содержания. Музыка царила в этом классе» [184, с.35]. Тем не менее, ее замечательно полезные советы, направленные на совершенствование педагогического процесса, касались в своем подавляющем большинстве решению вопросов технологического характера.

Таким образом, в теории и методике вокальной педагогики возникла ситуация, которая повторялась и повторяется в различных теоретических и учебно-методических работах: *в теории утверждается одно, а на практике делается другое.*

Подведем итог.

В теоретико-методических трудах важность музыкально-содержательного исполнения музыкальных произведений, музыкально-развития упоминается в подавляющем большинстве публикаций.

Причиной этого явления служат решения Всесоюзного вокального совещания 1954 года, проведенного в Ленинграде, а также многочисленные работы по теории исполнительства, опирающиеся на принципы, сформулированные Г.М. Коганом «психотехнической школы».

Признавая важность музыкально-художественного воспитания вокалистов, в теоретических и методических работах это важнейшее направление в вокальной педагогике не исследовалось. Подспудно предполагалось, что такое развитие должно происходить в «естественных условиях» на занятиях с преподавателем в процессе работы над музыкальным произведением.

В результате сложившейся в эмпирической вокальной педагогике практики начальный период обучения вокалиста был посвящен техническому развитию певца, а после достижения нужного исполнительского уровня в учебный процесс добавлялась работа над музыкальными произведениями.

Как положительное явление следует воспринимать попытки преподавателей привлечь научные достижения смежных наук для совершенствования процесса обучения вокалистов, придать ему научно обоснованный характер.

1.2. Принцип «единства художественного и технического» в теории вокальной педагогики и противоречия в его реализации

Принцип «единства художественного и технического развития» стал ценным завоеванием теории исполнительства и музыкальной педагогики в XX веке. Его провозглашение детерминировалось стремлением преодолеть односторонность процесса обучения музыкантов, предполагающее приоритетность технического развития исполнителей. С развитием теории исполнительства и музыкальной педагогики в последние десятилетия это положение превратилось в некое «идеологическое клише», которое стало чуть ли не обязательным атрибутом теоретических и методических работ, посвященных техническому развитию музыканта.

Вместе с тем, единодушное одобрение этого положения, имеет одну странность: воспринимая его в качестве ведущей установки в вокальной и инструментальной педагогике в реальной учебной практике мало что сделано для ее воплощения. Споры нет, процесс этот непростой: от провозглашения «Единства» в качестве основного постулата в обучении до его внедрения в педагогическую практику – дистанция огромного размера.

Тем не менее весьма скромный практический эффект педагогической деятельности многих музыкантов, которая, по сути, подразумевала активную опору на вышеупомянутый принцип, весьма разочаровывал. В чем же причина этого явления, когда при полном принятии «единства» всеми теоретиками исполнительства, методистами и музыкантами в деле художественного развития порой достигался весьма скромный результат?

Как и в любом сложном виде деятельности, их множество. Но одной из главных представляется недооценка многомерности этого теоретического положения, игнорирование сложности процесса, понимаемого под «Единством», недооценка его специфики. Ведь если воспринимать его как генеральный принцип музыкальной педагогики, то его применение обязано приводить к устойчивому положительному результату. Причем позитивный

эффект должен проявляться во всех сферах процесса обучения музыканта. Но объективная практика показала, что, к сожалению, это далеко не так. В результате «единство художественного и технического» стало восприниматься представителями практической педагогики как некий абстрактный лозунг, применение которого в реальной практической деятельности далеко не всегда может быть осуществимо.

Возьмем, к примеру, начальные занятия будущего вокалиста. Каждый педагог, в класс которого поступил молодой музыкант, озадачен, прежде всего, формированием начальных певческих навыков. Без них обучение сольному пению невозможно в своей основе. Совершенно естественно, что в такой ситуации, воспитание «единства» отходит на второй план. Но если выполнение этого принципа не обязательно, так как не имеет практической потребности в первый период обучения, то в силу инерции, это, по вполне понятным причинам, транслируется на весь процесс обучения, охватывая и его отдельные эпизоды.

Но трудность реализации этой установки в практической педагогике состоит не только в этом. Есть еще одна причина – расплывчатость содержания, вкладываемого в тот или иной термин и неопределенность условий, в которых применяется отображаемое им явление. Рассмотрим, как репрезентируется принцип «Единства» в работах музыкальных педагогов и теоретиков исполнительства с первых шагов его провозглашения.

Как уже упоминалось, начиная с середины 30 годов XX века в Советском союзе проходили Всероссийские вокальные конференции, на которых обсуждались актуальные вопросы обучения певцов. На одном из таких совещаний, проведенных в 1954 году в Ленинграде, «впервые были четко сформулированы основные принципы воспитания певцов, которым должны следовать педагоги вне зависимости от методов и приемов при работе с учениками» [18, с.300]. Именно там, наряду с другими, было озвучено положение, не потерявшее популярность и по сей день: «Единство

художественного и технического развития». Позже к нему было добавлено важнейшее уточнение: «при ведущем художественном».

Этот принцип обобщал опыт выдающихся музыкантов-исполнителей и получил широчайшее распространение не только в вокальной, но и инструментальной музыкальной педагогике, став своеобразной визитной карточкой современного вокального и инструментального обучения. Еще в середине XX века выдающийся пианист своего времени И.Гофман писал: «Техника с самого начала должна идти рука об руку с подлинным музыкальным развитием» [13, с.85]. Эту же мысль подчеркивал Й.Гат: «Всегда нужно искать пути гармоничного развития как в музыкальном, так и в техническом отношении» [9, с.241]. Спустя десятилетия, уже в наше время в этом же ключе высказываются М.Гаджиева и И.Савельева, провозглашая «Принцип единства художественного и технического развития певца, полное подчинение технического развития художественным целям» [7, с.392].

Но страстные призывы к «Единству» по-прежнему мало помогали педагогам-практикам. Чтобы понять механизм этого явления необходимо уточнить содержание, которое вкладывается в это понятие музыкантами. Обратимся к недавно изданной работе А.Григорян. В своей статье «Принципы, методы и приемы организации музыкальной деятельности детей на уроке вокала» она пишет: «Задача технического развития голоса должна быть полностью подчинена художественным целям» [14]. Именно такой подход, по мнению теоретика будет соответствовать «принципу единства художественного и технического развития голоса». Понятно, что автор статьи рассматривает «Единство» в аспекте *формирования нужных технических параметров вокального аппарата*, то есть в узких рамках отработки требуемых свойств. Но насколько в данном случае, справедлив этот совет?

Понятно, что в своих конечных целях, техническое становление вокалиста, конечно, должно быть обращено на реализацию музыкально-

художественного содержания произведения. Но развитие певческого аппарата предполагает решение весьма обширного круга технических проблем, напрямую не связанных с художественной стороной. Это прежде всего касается формирования «вокального голоса».

Существуют певцы редкой певческой одаренности, которые «от природы» поют технологически правильно, в манере близкой к академическому пению. Однако эта ситуация скорее исключение, чем правило. Подавляющее большинство вокалистов для освоения академической манеры исполнения прилагают немалые усилия, направленные на воспитание певческого аппарата, способного выполнять сложнейшие вокально-технические задачи. Его развитие подразумевает активное решение технологических вопросов, связанных с физиологической стороной певческого процесса, с психологической основой воспитания певца. Можно сказать, что эти действия направляются на формирование «певческого инструмента», с помощью которого вокалист будет достигать творческие вершины. Так вот, попытки разрешить их с позиции «Единства», в силу физиологических закономерностей управления движениями человека, окажутся безуспешными [4; 175] и, соответственно, спровоцируют сомнение в его практической целесообразности.

Есть и другой вектор в применении принципа единства художественного и технического. Так, по мнению китайской исследовательницы Гао Гэ, этот принцип реализуется в процессе работы над разучиваемыми музыкальными произведениями. «Часто в реальной педагогической практике обучающиеся на первых порах работы над программой совершенно не достигают единства художественного и технического в своей игре. Это единство достигается на протяжении длительного периода работы над музыкальной программой. <...> В идеале каждое исполняемое произведение должно достигать полного совпадения художественного аспекта исполнения с техническим совершенством в зачетном выступлении учащегося или студента» [8, с.105]. В ее словах

отчетливо проступает мысль о том, что стремление к «единству» пронизывает весь процесс работы над музыкальным произведением, который с успехом завершается на «зачетном выступлении» учащегося.

Но нацеленность на единство предполагает прежде всего применение соответствующих музыкально-художественных критериев в многотрудной работе музыканта. Вместе с тем, на начальных этапах таких занятий гораздо важнее ориентация на *двигательно-технические* критерии, которые помогут создать технический фундамент исполнительского процесса. Без тщательно выстроенного технического основания в исполнении произведений достичь сколько-нибудь значимых художественных целей вряд ли реально. Следовательно, принцип «единства» не может иметь универсальное значение, охватывающее все аспекты работы исполнителя над музыкальными произведениями.

Но теоретик не ограничивается ориентацией этого обобщающего положения на исполнение музыкальных произведений, при котором содержание и техническое воплощение действительно должно находиться в полной гармонии. Гао Гэ идет дальше, она рекомендует применение этого принципа и в работе над техническими упражнениями. Это хорошо видно из ее рассуждений: «Актуализация художественного содержания не только в музыкальных произведениях, но и в системе упражнений и тренингов через реализацию возможностей интерпретации музыкального произведения в единстве «понимающего» и «обогащающего» начал <...>, может быть решена <...> при внесении интонационно осмысленного содержания в каждое из тренировочных упражнений» [8, с.107]. Вместе с тем, такой, внешне логичный, перенос «единства» в сферу технической работы может иметь крайне негативные последствия, так как неизбежно провоцирует применение ошибочных методов в обучении исполнителя.

Настойчивая ориентировка на принцип «Единства», ставящего во главу угла, прежде всего, музыкально-содержательную работу, в свое время стала причиной отторжения психотехнической школы практической

педагогикой. И здесь инстинкт педагогов оказался справедливым и нашел свое полное подтверждение в трудах психофизиологов. Так, в полном соответствии с закономерностями функционирования физиологических механизмов управления движениями человека, описанных более полувека назад выдающимся советским физиологом Н.Бернштейном [4], управление движениями осуществляется разными уровнями центральной нервной системы, которые обеспечивают функционирование двигательного аппарата индивида. Каждый из них вносит свой вклад в получение нужного результата. У музыкантов это убедительное воплощение художественного образа произведений, что вполне укладывается в общую концепцию «Единства».

Но в этом управлении есть одно принципиально важное обстоятельство. Н.А.Бернштейн установил важнейшее для воспитания музыканта обстоятельство. При выполнении движений осознаются коррекции того уровня, которые входят в зону активного внимания. Если поставлены музыкально-смысловые цели, то будет осознаваться коррекции, управляющие именно этой стороной двигательных актов. Если двигательнотехнические – то в сферу сознания попадет двигательная сторона исполнительских движений музыканта. При этом Н.Бернштейн указал на закономерность, согласно которой *одновременно коррекции разных уровней управления движениями осознаваться не могут* [4]. Следовательно, постоянно активированная смысловая цель автоматически не позволит анализировать технические критерии, находящиеся на нижних уровнях управления движениями. А это значит, что полноценно работать над двигательной стороной исполнительской техники музыканта, в совершенствовании которой применяются двигательнотехнические критерии, вряд ли удастся.

Но именно это и предлагает Гао Гэ: вносить «интонационно осмысленное содержание в каждое из тренировочных упражнений». Так принцип единства художественного и технического, обращенный к

некоторым разделам технической работы исполнителя, становится серьезным препятствием в его обучении и представляется «красивым», и не только абстрактным теоретическим положением, мало связанным с реальным воспитанием певца, пианиста, скрипача, но и ложным.

Зыбкость позиции Гао Гэ в этом вопросе можно понять из описания результатов своего исследования, представляющие репрезентацию педагогических условий, выполнение которых обеспечит соблюдение принципа «единства». Теоретик указал на четыре обстоятельства, определяющие достижение подобной цели: это применение *«универсального подхода, музыкально-педагогическое общение субъектов образовательного процесса, актуализация художественного содержания музыкального произведения и, наконец, свобода пианистического аппарата обучающегося»*. В результате, «Единство» воспринимается не как обобщенный теоретико-методологический принцип обучения, а как результат совокупного применения разноуровневых педагогических приемов и установок для решения ряда операциональных задач. Будучи вполне справедливыми по отдельности, они не только не составляют систему, но и имеют весьма опосредованное отношение к «Единству».

Подобные убеждения встречаются не только в фортепианной педагогике, но и в вокальной. «К эмоциональному, выразительному пению следует приучать с первых занятий - рекомендовал Л.Дмитриев. - Важно, чтобы даже самые элементарные упражнения, с которых мы начинаем распевочную часть урока в классе, воспринимались как музыкальные попевки, «кусочки» мелодии. Они должны включать динамическое развитие, то есть иметь начало, нарастание и конец, должны быть поддержаны красивым аккомпанементом» [17, с.154]. Этот подход, по мнению теоретика способствует достижению искомого «Единства». И здесь проблема не в том, что внимание исполнителя обращается на музыкально-художественные задачи. Как *часть* тренировочного комплекса рекомендация Л.Б.Дмитриева вполне справедлива. Но стоит только придать

ей расширительный характер, как она закономерно приведет к негативному результату.

Это вполне четко прослеживается при пении «распевок». По утверждению В.Сраджева, «под распевками понимается *комплекс технических упражнений, вводящих исполнительский аппарат вокалиста в состояние готовности к певческой деятельности*. Он предполагает активизацию всех его составляющих: вокального слуха, координационную настройку нервно-мышечного аппарата, призванного обеспечить сложнейшее управление певческими навыками, готовность мышц совершать не только трудную, но и энергозатратную работу, их соответствующую тоническую настройку. Поэтому, осознано или нет, при пении распевок вокалист не просто «разогревает» мышцы, а поднимает на нужный функциональный уровень работу всего исполнительского аппарата» [124, с.184]. Но для достижения нужного уровня требуется не только специфическая его работа, но и использование соответствующих критериев. Одна из принципиальных особенностей такой работы в том, что в «распевках» все внимание певца сосредотачивается на *состоянии певческого аппарата*, а не на выполнении каких бы то ни было художественно-смысловых задач. Более того, стремление их решать без соответствующей «двигательной» подготовки голоса чревато серьезными последствиями для вокалиста.

Вместе с тем, подобные представления сплошь и рядом упоминаются в теоретической литературе начиная с середины XX века. Являясь отражением установок психотехнической школы, получившей чрезвычайную популярность в теории исполнительства в то время, они активно проявляются и в современных исследованиях. Этим объясняется укоренившаяся незыблемость принципа «Единства», который из-за частого употребления распространил свое влияние на решение многих частных сторон обучения музыканта. Это очевидно даже при беглом рассмотрении понимания «единства», взятых из различных источников.

Э.Вакуева, к примеру, пишет: «Чрезвычайно важен при обучении сольному пению **принцип единства художественной и технической сторон** обучения – это выразительность вокального звучания, художественные качества звука зависят от «технологии» голосообразования, т.е. от вокально-технических навыков (дыхание, опора звука, динамика, атака и т.д.)» [5]. В основе высказывания лежит незамысловатая аргументация: если выразительность зависит от технических навыков, определяющих исполнительские возможности певца, то именно они требуют к себе акцентированного внимания. Другими словами, не художественное воспитание становится важнейшим вектором развития вокалиста, а специфическая подготовка его вокально-технического аппарата. Все это наталкивает на мысль, что музыкально-художественный образ имманентно присутствует в сознании каждого вокалиста и никакой сложности в его формировании не представляет. В такой ситуации, главной задачей вокалиста является поиск нужных приемов его воплощения.

О. Кашкина, подчеркивая важность «единства технического и художественного начал на уроках фортепиано в ДШИ», утверждает, что «без техники нет выразительной игры, без работы над художественным образом всё обучение игре на инструменте теряет свой смысл». Соглашаясь с последним тезисом, дискуссионным представляется первый. Практика работы с детьми показывает, что при яркой художественной одаренности ребенок способен демонстрировать весьма «выразительную игру», не обладая серьезной технической базой. Кроме того, в истории исполнительства есть немало примеров, когда выразительность игры, обеспечивала неизменный успех исполнителей у публики, несмотря на их ограниченные технические возможности. Все это свидетельствует о том, что указанный принцип «единства» не может быть «панацеей от всех бед», не должен механистически применяться для решения всех локальных задач музыкально-исполнительской практики.

Опираясь на **основные принципы** вокальных школ, в одной из методических рекомендаций делается вывод: «Единство художественного и технического развития – достижение художественного уровня развития требует определенных технических навыков, достижение технического уровня необходимо в реализации выразительности произведений» [194]. То есть генеральная цель работы музыканта сформировать «единство», которое, прежде всего, будет обуславливаться уровнем технического развития. Следовательно, главной установкой в реализации этого положения служит необходимость всемерной технической подготовки. То есть рекомендация, изложенная в таком виде оказывается весьма сомнительным советом, ориентирующим исполнителя на формирование виртуозного аппарата, часто в ущерб воспитанию художественной личности.

Принцип «Единства» возник на основе эмпирических представлений, рожденных из опыта творческой деятельности выдающихся музыкантов исполнителей. Вместе с тем, многочисленные противоречия и неточности в его понимании и применении предполагают его теоретическое осмысление, что само по себе представляет серьезную трудность. «По мнению ведущих специалистов в области педагогики, практика вокального исполнительства последнего десятилетия во многом опережает теоретическую рефлексию в этой сфере, а сам педагогический процесс требует более качественного методического обеспечения» [84, с.39], - резонно пишет Н.Петрова. Но сказанное будет справедливо не только для вокальной, но и для музыкальной педагогики в целом.

Анализ рекомендаций, связанных с воплощением принципа единства в практике обучения музыканта, показал широту спектра его применения от средства, помогающего в решении операциональных задач, до придания ему статуса методологической значимости, то есть, принцип «Единство художественного и технического при ведущем художественном начале» выполняет функции *методологического положения, определяющего стратегическую направленность обучения музыканта*. Он фокусирует

обучение музыканта на решение главной задачи: формирование ЕДИНСТВА, как основы развития музыканта. «Высшая цель самостоятельных занятий – утверждает А.Гвоздев, – это формирование скрипача-исполнителя через гармоничное единство в его развитии обеих граней исполнительского искусства – технической и художественной» [10, с.502]. Эту же мысль высказывает А.Мирошник: «Принцип единства художественного и технического является ведущим в любом виде творческой деятельности. Он лежит в основе самого феномена искусства. В вокальной педагогике этот принцип предполагает гармоничное сочетание вокально-технического и художественного развития будущего эстрадного певца в процессе обучения» [61, с.32]. Все эти высказывания отражают вполне устоявшиеся в музыкальной педагогике принципы и положения. Они прекрасно смотрятся в научных работах. Но насколько достижения «Единства» будет адекватным в отношении музыкальной педагогики в целом, коль скоро оно выдвигается в качестве ведущего принципа?

Этот вопрос далеко не беспочвенен. Как было установлено, ориентировка на «единство» в музыкальном обучении далеко не всегда приводит к положительным практическим эффектам. Существуют целые области обучения музыкантов, которые по многим причинам не соответствуют принципу «единства». Вместе с тем, нельзя оставить без внимания еще один очень значимый ракурс. Он связан с положением, что «Единство» как общий принцип музыкальной педагогики, все же обладает локальным значением, весьма справедливым, но только применительно к сравнительно небольшой ее части.

Как известно, обучение музыканта является чрезвычайно широким процессом, определяющимся специфическими особенностями его деятельности. Обучение музыканта – это и воспитание любителей музыки, и формирование музыкантов-педагогов, артистов хора и солистов-вокалистов. Это может быть обучение в начальных классах детской музыкальной школы и в музыкальных колледжах и вузах.

Зададимся вопросом, в какой степени принцип «единства» окажется справедливым в различных областях музыкального обучения, к примеру в процессе подготовки дирижера-симфониста или профессионального исполнителя-инструменталиста, вокалиста? Даже при беглом осмыслении этой проблемы становится очевидным, что, будучи справедливым в отношении воспитания концертного исполнителя, «единство» теряет свою сущностную значимость для многих других музыкальных специальностей. Техническое совершенство, абсолютно необходимое для концертного исполнителя-виртуоза, инструменталиста или вокалиста, вряд ли в той же степени понадобится музыкальным педагогам, теоретикам и даже дирижерам. Конечно, можно предположить, что техническое мастерство для музыканта никогда не будет лишним. Но при этом нужно учесть одно обстоятельство. Освоение виртуозной техники, без которой концертные выступления будут неизбежно терять часть своей привлекательности, требует колоссальных усилий и времени, которые могли быть потрачены на развитие творческих способностей, на воспитание музыкального мышления. Ведь именно оно, составляет принципиально значимое условие плодотворной работы музыканта-педагога.

Еще более ярко эта тенденция проявляется в сфере любительского музицирования, при обучении вокалу или игре на музыкальных инструментах. Одним из результативных способов поддержания интереса к этому виду деятельности является активное привлечение ученика к творческо-художественной работе. В этой ситуации логично предположить, что чем большие усилия будут прилагаться обучающимся в области развития техники (а ее совершенству нет границ и к ней всегда выдвигались повышенные требования, справедливые для воспитания музыкантов-исполнителей), тем меньше времени останется на художественное воспитание. Именно в этом заключается одна из причин снижения популярности академического музыкального обучения в наше время.

Следовательно, применение принципа «Единства» во многих областях музыкального образования будет излишним и поэтому не рациональным.

Итак, кратко подведем итог обоснованности принципа «единства» в различных эпизодах обучения музыканта и применительно к разным областям музыкальной педагогики в целом. Если обратиться к разучиванию музыкальных произведений, принцип «единства» очерчивает хоть и обширную, но все же далеко не полную его часть. В стороне остаются те приемы и методы работы, которые связаны с совершенствованием двигательной стороны исполнительской техники музыканта.

Успешность этой части занятий во многом определяется двигательнотехническими критериями, которые призваны отрегулировать слаженность механизмов, ответственных за моторную реализацию исполнительского процесса. Более того, совместное их использование наряду с решением художественно-смысловых задач, негативно скажется на функциональных возможностях исполнительской моторики вокалиста или инструменталиста. «Каждое прикосновение к клавиатуре неизменно должно проходить под знаком сосредоточенного эстетического совершенства» [149, .48] - писал, к примеру, С.Фейнберг. Выдающийся русский пианист, дирижёр В.Сафонов призывал: «Даже в самых сухих упражнениях неуклонно наблюдай за красотой звука» [109, с.24]. Но, как уже упоминалось, в соответствии с психо-физиологическими закономерностями управления моторикой музыканта *постоянная* нацеленность на художественно-смысловые критерии выводит из сферы активного внимания двигательнотехнические условия, выполнение которых обеспечивает надежную работу моторики исполнителя.

Если взять еще один вид учебной деятельности, связанный с воспитанием исполнительской техники музыканта, то и в этом случае нужно учитывать, что в ней присутствуют разделы, обращенные к двигательнотехнической организации исполнительского аппарата. Призывы к единству художественного и технического могут служить основанием к оценке

технических занятий с активным применением художественных критериев, целесообразность которых распространяется на многие виды технической работы. Она связана с совершенствованием управляемости моторики исполнителя, на основе музыкально-смысловых координаций. В то же время, деятельность, проводимая только на основе музыкально-смыслового содержания упражнения, превратит техническую работу в малоэффективное действие, которое может нанести вред музыканту.

Другое дело рассматривать единство художественного и технического развития музыканта в аспекте формирования его творческой личности. Но и здесь нет однозначных представлений о значимости этого положения. Как уже упоминалось в различных областях музыкального обучения это единство может быть представлено в разных пропорциях. Более того, принцип «Единства» является ведущим не для всей музыкальной педагогики, а лишь в аспекте *подготовки высокопрофессионального исполнителя*, составляющих хоть и важнейшую, но все же лишь малую часть обучающихся музыкантов.

Но, главным обстоятельством, препятствующим активному внедрению этого положения в музыкальную педагогику в качестве дидактического принципа, является неразработанность методов развития музыкально-художественного мышления в современном обучении музыканта. Априори считается, что главным двигателем художественного развития музыканта является высокохудожественная работа над совершенствованием исполнения музыкального произведения и его последующее исполнение в концерте. Но подготовка к выступлению, на практике, как правило, сильно затягивается за счет выполнения кропотливой вокально-технической работы, что мешает в должной мере активно развивать первую часть единства.

В результате, процесс обучения музыканта сталкивается с объективным противоречием. Суть его в том, что вокалисту, чтобы получить импульс к музыкально-художественному развитию необходимо в

работе над музыкальным произведением, добиваться реализации разнообразных художественно-творческих целей. Но для этого необходимо, особенно на первых порах обучения, иметь сформированные технические навыки, с помощью которых осуществляется исполнение. А это значит, что обучение музыканта, как правило, начнется не с развития художественной сферы, как это предписано «Единством», а с работы над двигательной техникой, причем этот период может занимать длительное время. И здесь проблема не только в том, что музыкально-художественное развитие начинает отставать от технического, а в том, что закладывается алгоритм деятельности, согласно которому сначала формируется техника, а затем решаются музыкально-художественные задачи. Это все приводит к прямому нарушению принципа единства и обучение музыканта привычно возвращается к техническим установкам музыкальной педагогики XIX века.

В этой связи нужно заметить, что принцип единства художественного и технического родился из потребности интенсификации художественного развития музыканта. Именно художественное воспитание во все времена было в центре внимания выдающихся музыкантов исполнителей и авторитетных музыкальных педагогов, так как именно оно служило залогом решения многочисленных проблем, возникающих в процессе обучения музыкантов.

По мнению выдающихся представителей музыкально-исполнительского искусства, музыкально-художественное мышление, не только обеспечивало содержательность интерпретаций, но и действительно служило источником технического развития обучающихся. Поэтому в противовес обучению, нацеленного, на активизацию технического развития исполнителя, в середине XX века в теории музыкального обучения был выдвинут принцип «единства художественного и технического», который был нацелен на гармонизацию этих двух важнейших сторон воспитания музыканта.

Рождение этого принципа стало естественным продолжением педагогических усилий, направленных на активизацию художественного развития музыканта, с одной стороны, и эволюционного развития теории исполнительства, с другой. В области теории исполнительства принцип «единства» оказался весьма созвучным с «руководящими принципами» так называемой «психотехнической школы», сформулированными советским пианистом, теоретиком и педагогом Г.М.Коганом [29, с.40]. Теоретические положения и установки этой школы оказали, и по сей день оказывают, серьезное влияние на содержание процесса обучения музыкантов разных специальностей, в том числе и вокалистов.

Усиленное внимание теоретиков исполнительства и музыкальных педагогов к проблеме воспитания музыкально-художественного мышления, подчеркивающее главное устремление представителей психотехнической школы, привело к тому, что к известной формулировке «единства» было сделано существенное дополнение, имеющее принципиальное значение как для понимания генеральной линии обучения музыкантов, так и для судьбы самой дефиниции. В новой редакции этот принцип обрел стратегически важное для музыкального обучения условие: «единство художественного и технического развития *при ведущем художественном*». Это дополнение еще более усилило значимость музыкально-художественного развития исполнителя в обучении музыканта, с одной стороны, но и усугубило противоречие в понимании сущности этого принципа. В чем же это противоречие заключается?

Рассмотрим содержание этого важнейшего положения музыкальной педагогики с позиции научного представления о сущности дидактических принципов. В.И. Загвязинский считает: «принцип – это инструментальное, данное в категориях деятельности выражение педагогической концепции, это методическое выражение познанных законов и закономерностей, это знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженное в форме, позволяющей использовать их в качестве регулятивных норм

практики» [19, с.35]. По-другому говоря, это устойчивая педагогическая концепция, опирающаяся на закономерности, свойственные для того или иного вида деятельности, процесса, явления. Эти закономерности охватывают важнейшие стороны деятельности и способствуют достижению поставленных целей. Принцип – это некое обобщение, помогающее решать определенный класс задач, и справедливое для многих частных случаев. Рассмотрим с этих позиций обновленный принцип «единство художественного и технического развития при ведущем художественном».

Прежде всего, заметим, что указанный принцип не обладает нужной универсальностью, что делало бы его справедливым для любого частного случая. Как уже отмечалось, в музыкальном обучении есть только одна область деятельности, в границах которой «единство» будет обладать сущностно необходимым влиянием. Она связана с воспитанием *музыканта-исполнителя*. В других разделах музыкальной педагогики необходимый уровень технической подготовки может колебаться в широких пределах, принципиально не совместимых с профессиональными требованиями, предъявляемым к музыкантам-исполнителям. Следовательно принцип «единства» реально ограничивается хоть и важнейшим, но все же далеко не единственным разделом обучения музыканта. *Это делает его справедливым для частного случая музыкального обучения: воспитания концертующего исполнителя*. В такой ситуации, расширение сферы его влияния на всю музыкальную педагогику представляется излишним и вносит пагубную противоречивость в ее теорию и практику.

Но в анализируемом принципе «единства» есть существенное дополнение, связанное с *признанием ведущей роли художественного развития*. В отличие от принципа «единства», ограниченного узким кругом вопросов, связанных с исполнительской подготовкой инструменталистов и вокалистов, это дополнение носит **универсальный характер** и по своему предназначению принципиально шире, так как затрагивает все аспекты обучения как музыкантов-профессионалов, так и огромного круга

музыкантов-любителей. В этой связи, *ведущая роль музыкально-художественного развития в обучении музыканта является важнейшей установкой современной музыкальной педагогики и ее теории*, справедливым для любой сферы деятельности, связанной с обучением музыканта.

В свое время об этом писал известный теоретик музыкальной педагогики Г.М.Цыпин: «Развитие учащегося-музыканта, т.е. формирование его способностей, профессионально-интеллектуальных качеств и свойств, должно выдвигаться как особая, специальная цель в музыкально-инструментальной педагогике массового профиля» [163, с.6]. Полностью поддерживая эту научно-педагогическую установку, нужно принципиально ее расширить, признать, что она будет справедлива не только для «музыкально-инструментальной педагогики массового профиля». Ее направляющая идея вполне может быть причислена к важнейшим положениям всей музыкальной педагогики, как в области профессионального, так и общего обучения музыканта. Поэтому основополагающей для музыкальной педагогики, важнейшей руководящей установкой будет не достижение *единства* художественного и технического, а признание *ведущей роли художественного развития в процессе обучения музыканта*. Таким образом, универсальным принципом, определяющим функционирование музыкальной педагогики, должно стать **приоритетное музыкально-художественное воспитание, при адекватном техническом развитии, детерминированном главными целями музыкально-художественной деятельности.**

При таком подходе усилия многих и многих преподавателей-музыкантов будут направлены не на погоню за абстрактным «единством», а на музыкально-художественное развитие юных музыкантов, на активный поиск приемов и методов обучения, нацеленных на формирование всесторонне развитого музыкально-художественного мышления. Подобная перестройка в работе педагогов-музыкантов, учебных музыкальных

заведений, всей системы музыкального образования поможет преодолеть многие противоречия, десятилетиями накапливающиеся в музыкальной педагогике и разрывающие музыкальное обучение в наше время.

Ориентация на принцип «единства», при всей его прогрессивной роли в контексте музыкальной педагогики XIX начала XX веков, в наше время вносит элемент противоречивости в процесс обучения музыкантов. Если само «единство художественного и технического развития» имеет локальный характер, а призыв к признанию «ведущим музыкально-художественное развитие» справедлив для всего спектра деятельности музыкальной педагогики, то возникает логическое противоречие: либо принцип приоритета музыкального развития распространяется только на воспитание музыкантов-исполнителей, и тогда он также будет локальным, либо это теоретическое положение обладает универсальным свойством, действие которого должно распространяться на всю музыкальную педагогику. В этом случае, озвученный ранее призыв к единству станет серьезной помехой в реализации этого главного принципа, что, кстати, и происходит в современной практике музыкального обучения.

Воодушевившись красивым лозунгом «единства», имеющим, по сути, локальное применение, актуальное для воспитания музыкантов-исполнителей, педагоги-практики начинают внедрять эту установку в свою педагогическую деятельность. Однако, не смотря на обнадеживающую веру в ее силу и энтузиазм педагога и его ученика, достигаемые результаты оказываются гораздо скромнее ожидаемых. Как уже случалось не один раз в истории музыкальной педагогики, теоретические принципы не только не смогли направить усилия музыкантов в русло эффективных достижений, но и служили причиной неудач, а порой и существенных, в проведении учебного процесса. Данное обстоятельство сильно подрывало веру практикующих музыкантов в полезность теоретических рекомендаций.

Именно поэтому в практике инструментальной и вокальной педагогики принцип «единства» превратился в абстракцию, с которой все на

словах соглашались, но никто не воплощал в современной педагогической практике. В результате педагоги-музыканты продолжали опираться в своей деятельности не на теорию музыкальной педагогики, а на ее традиции, найденные эмпирическим путем.

Шло время, менялись поколения, а в стратегических установках воспитания музыкантов мало изменялось. Зато жизнь беспрестанно вносит свои коррективы в требования результативности методик обучения музыкантов. Они касаются не только быстрого получения нужных результатов, но и достижения этого с наименьшими затратами времени и усилий. Объективная практика, в целом, показала, что эмпирическая музыкальная педагогика оказалась не готовой выполнять новые требования, выдвигаемые современной жизнью.

Помочь в решении этой проблемы призвана теория музыкальной педагогики. Она должна оказывать не только локальную помощь в совершенствовании методических приемов и методов решения частных задач музыкального обучения. Принципиальное достоинство теории в том, что она способна подходить к проблемам совершенствования подготовки музыкантов с системных позиций, освещать весь спектр различных задач, начиная с теоретического обоснования стратегических основ музыкального обучения и заканчивая научными рекомендациями для решения насущных операциональных проблем, которые и составляют основное содержание процесса воспитания музыканта.

Эта системность предполагает научную разработку сущностных вопросов музыкальной педагогики, обоснование и создание принципов, положений и научных установок понятийного аппарата, разработку новых методик, эффективных приемов и методов обучения. Именно поэтому в данном исследовании внимание уделено теоретическому осмыслению принципа «единства», так как любое «правило», «положение» призваны влиять на стратегию и тактику музыкального обучения.

Выдвижение «**музыкально-художественного воспитания** в ранг центрального, приоритетного положения современной музыкальной педагогики имеет принципиальное значение для всего музыкального образования. Акцент в обучении музыканта смещается с упорно проводимого формирования и совершенствования исполнительской техники, прикрываемое лозунгами о необходимости музыкально-художественного развития, на реально главенствующую роль воспитания музыкального мышления обучающегося.

Причем, нужно заметить, что необходимость музыкально-художественного воспитания будет актуальной для общего музыкального и профессионального обучения, для музыкантов различных специальностей. Сосредоточимся на обстоятельствах внедрения этого принципа непосредственно в вокальную педагогику. **Базовым** условием творческо-художественного развития певца служит воспитание **музыкального мышления**. Оно является движущей силой всего учебного процесса. От него зависит определение стратегии и тактики обучения вокалиста, его музыкально-содержательная сторона. Мышление, по сути, - источник творческого решения многих вокально-исполнительских и технологических задач. Без него невозможно обеспечить целенаправленное музыкально-творческое развитие молодого певца, приобщить его к волшебному миру музыкального искусства. Воспитание музыкально-художественного мышления является первой и главной проблемой подготовки современного профессионального вокального педагога.

Само становление музыкального мышления определяется многими факторами. Первым из них следует признать формирование **вокального слуха** будущего певца. В нем проявляются важнейшие свойства музыкально-художественного мышления, определяющие не только музыкально-творческие установки, но и сам процесс художественного воспитания юного вокалиста.

Вокальный слух объединяет музыкально-художественное мышление с еще одним качеством мышления музыканта-вокалиста. В данном случае, речь идет о развитом *вокально-технологическом мышлении*. Этот компонент мышления, обеспечивает формирование у певца полноценных технических умений и навыков, без которых невозможно реализовывать художественно-исполнительские задачи и, по сути, осуществлять исполнительскую деятельность в целом.

Вокально-технологическое мышление – это знание технологии певческого процесса, приемов и методов технического развития вокалиста, формирования его певческого аппарата. Это мышление включает в себя умение анализировать состояние голосового аппарата певца, учитывать его индивидуальные особенности. Наконец, способность формировать материальную основу исполнительской деятельности вокалиста: умения воплощать в звуках своего голоса музыкально-художественное содержание исполняемого. Вокально-технологическое мышление связано с вокальным слухом в той его части, которая обеспечивает нужное функционирование вокального аппарата в аспекте вокально-исполнительской моторики и воплощения созданного в воображении художественно-смыслового образа музыкального произведения.

Еще одним компонентом мышления профессионального музыкального педагога является его *вокально-педагогическая часть*. В сфере вокальной педагогики мало знать все то, что составляет суть художественного творчества, музыкального исполнительства, условий функционирования вокального аппарата и т.д., нужно это результативно передать ученику. При этом нельзя ограничиваться грамотным освоением локальных заданий, составляющих процесс обучения вокалиста, необходима готовность решать более масштабные задачи, связанные с формированием художественной личности молодого вокалиста, с созданием такой атмосферы на занятиях, которая породит плодотворную среду для

максимального развития индивидуального творческого потенциала обучающегося.

Потребность в развитии и координации факторов, определяющих музыкальное мышление составляет некую методологическую основу подготовки профессионального вокалиста. Впрочем, как базовая основа, это положение носит расширительный характер. Оно будет справедливо при обучении вокалу детей и взрослых, при освоении академического или эстрадного пения.

Понятно, что сам процесс обучения музыканта, конечно, не ограничивается развитием мышления. Существует большое количество и других задач необходимость решения которых составляет важнейшее условие успешности учебного процесса. Да и само музыкальное мышление отнюдь не монолитно. Оно связано с различными сферами деятельности вокалиста и включает в себя специфические его виды. Но это не исключает необходимости безоговорочного принятия положения о ведущей роли его развития, практически в любой музыкально-художественной деятельности.

Конечно, музыкально-художественное мышление дирижера симфонического оркестра будет качественно отличаться от музыкальных представлений скромного участника художественной самодеятельности. А музыкально-творческое воображение композитора, по определению окажется другим в сравнении со слухо-образным восприятием музыки артистом симфонического оркестра. И, конечно, музыкальное мышление ребенка, начинающего постигать основы музыкального искусства, не может соответствовать мышлению взрослого человека (исключение составляют особая категория детей, которых называют вундеркиндами). Но при этом нужно помнить одно обстоятельство: ***воспитание интереса и любви к музыке является важнейшей, сущностной стороной любой деятельности, связанной с музыкой.***

Именно интерес и любовь к музыке выступают одной из граней мировоззренческих и эмоционально-чувственных установок личности

каждого ребенка. Они не только тесно связаны с мышлением человека, но и являются его продуктом. Поэтому воспитывая в процессе занятий интерес ребенка к музыкальной деятельности, мы тем самым, активнейшим образом воздействуем на формирование его музыкально-художественного мышления. И в этом аспекте эта деятельность имеет для музыкального воспитания непреходящее значение.

Естественно, художественное развитие, в этой связи, представляет собой многогранный процесс, определяемый многими видами музыкально-художественной деятельности, различными целями и задачами музыкального образования и т.д. Являясь центральной, стержневой установкой музыкальной педагогики, выступающей в виде нормативного положения, справедливого для любой системы музыкального обучения, принцип приоритетного художественного развития, тем не менее, имеет свои специфические особенности.

Если следование генеральному принципу помогает в решении важнейших стратегических задач в обучении музыканта, то при реализации конкретных заданий процесс музыкального развития обрывает специфическими особенностями, влияющими на их методико-практическое содержание. В этой связи важно установить, чем они определяются? Без ответа на этот вопрос трудно найти адекватные методы педагогического воздействия, способствующие практического воплощения этой установки. Для этого уточним факторы, влияющие на процесс художественного развития музыканта.

Прежде всего, содержание процесса музыкально-художественного развития музыканта должно определяться общими целями обучения и, связанными с ними, задачами. Важным водоразделом здесь служит разделение музыкального обучения на *общее* и *профессиональное*. Одно дело обучение игре на инструменте или пению ребенка, направленное на общее музыкально-эстетическое развитие, другое – воспитание музыканта-

профессионала, овладевшего всеми тонкостями своего мастерства, обладающего самобытным художественным мышлением.

Мышление музыканта-профессионала должно отличаться не только более широким набором компетенций, но и, самое главное, соответствовать серьезным профессиональным требованиям к музыкантам, включенным в творческо-исполнительскую, музыкальную или педагогическую деятельность. Скажем, уровень развития музыкально-художественного мышления музыканта-любителя во многом зависит от внутренних его устремлений и музыкальных способностей, которые могут варьироваться в широких пределах. У профессионала это развитие должно соответствовать строгим канонам профессиональных требований, которые становятся обязательным показателем успешности его обучения.

Вторым фактором, определяющих специфику музыкального развития обучающегося, является вид музыкальной деятельности, которым он занимается. Здесь нужно указать не только на общие критерии совершенствования музыкально-художественного мышления, а на его *соответствие деятельности, которая является доминирующей в обучении*. К примеру, подготовка музыканта-композитора предполагает самое активное участие творческого мышления, что и определяет направленность и методы обучения. Музыкальное мышление участника хорового коллектива свободно от требований, проявляемых композитором, что, впрочем, не исключает и проявление творческих способностей певца, но уже в другой музыкальной деятельности.

Становление музыкально-художественного мышления зависит от индивидуальных задатков человека. В свое время патриарх музыкальной психологии Б.М.Теплов писал: «Врожденными являются не музыкальные способности, а только задатки, на основе которых эти способности развиваются» [141, с.40]. Именно они во многом определяют уровень развития музыкального мышления, его темп и соотношение различных

качеств. Все это самым непосредственным образом должно учитываться при выборе методов и приемов его развития.

Применяемая *стратегия и тактика обучения музыканта*, служит вторым важнейшим условием успешности процесса музыкального воспитания. Особенности врожденных задатков, их проявления в процессе освоения музыкального обучения, методы и приемы, применяемые преподавателем, должны стать объектами специального анализа в оценке процесса музыкально-художественного развития и его успешности. В реальной педагогической практике именно эти обстоятельства в процессе обучения, случается, обделены вниманием музыкантов-педагогов. Они чаще всего активизируются только в момент анализа выступления ученика, когда возникает необходимость оценки его исполнения.

Следующим фактором, влияющим на музыкально-художественное развитие и на выбор методов педагогического воздействия, является возраст ученика. Особенно важен этот факт в аспекте обучения вокалиста. Если музыкальное обучение у инструменталистов начинается в раннем детском возрасте, то многие стороны его развития протекают естественно, параллельно с общим музыкальным обучением и часто требует лишь наблюдения и небольшой коррекции. Другое дело подготовка вокалиста-профессионала. Тут позднее начало певческого обучения, в сочетании с высокими профессиональными критериями, предъявляемым к певцам, требуют иного подхода. Его особенностью является то, что необходимое для профессиональной деятельности музыкальное мышление должно стать объектом *специально организованной музыкально-педагогической деятельности*. А это обстоятельство учитывается далеко не всегда в вокальных классах.

Наконец, исключительное значение в определении стратегии и тактики формирования музыкального мышления музыканта и вокалиста, в первую очередь, имеет этап обучения вокалиста, оценка тех или иных приемов и методов воздействия, необходимых именно для данного случая.

В этом легко убедиться, если сопоставить задачи обучения вокалиста, делающего первые шаги на пути своего профессионального становления и заканчивающего свое обучение, то есть, практически подготовленного к профессиональной певческой деятельности.

Таким образом, в художественном развитии вокалиста важно не только строго придерживаться этого принципа, выполняя его стратегическое назначение, но и выявить все специфические детали этого процесса, обозначенные ранее. Тогда этот жизненно важный для воспитания музыканта принцип будет не абстрактным призывом, переходящим из одной теоретической работы в другую, а обретет подлинную практическую силу, станет востребованным в классах вокальных педагогов и наполнит новым смыслом и содержанием педагогический процесс.

Коротко подведем итог:

1. Установка на «единство художественного и технического» не может выполнять роль принципа музыкальной педагогики в силу ряда обстоятельств:

- a. «Единство» не учитывает профессионально-целевое назначение обучения.
- b. Оно препятствует отработке двигательной техники музыканта.
- c. «Единство» теоретически не обосновано и бытует на почве традиционных музыкально-педагогических представлений педагогов-музыкантов.

2. «Единство» как обобщающая установка музыкальной педагогики должно быть заменено на принцип приоритетного творческо-музыкального развития.

3. Уровни музыкального и технического развития должны определяться профиограммой музыканта-профессионала и целями общеэстетического музыкально-художественного развития в сфере музыкальной педагогики.

Глава 2. ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА «МУЗЫКАЛЬНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ» В СОВРЕМЕННОЙ ВОКАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

2.1. Основные теоретико-методические направления реализации принципа «Музыкально-художественного развития»

В теории и методике музыкальной педагогики трудно найти работу, в которой прямо или косвенно не упоминалась бы необходимость музыкально-художественного воспитания обучающегося. Это красноречиво говорит о том, что музыканты разных поколений, различных специальностей во все времена безоговорочно понимали и признавали важность музыкальной одаренности будущих исполнителей и их музыкального развития. Об этом свидетельствуют многочисленные описания требований педагогов к своим ученикам в процессе обучения, среди которых рекомендации больше слушать разнообразной музыки, пожалуй, были самыми популярными.

В частности, блестящий фортепианный педагог России конца XIX века Николай Сергеевич Зверев, в пансионате которого учились будущие «звезды» мирового фортепианного исполнительства: А. И. Зилоти, С. В. Рахманинов, К. Н. Игумнов, Ф. Ф. Кенеман, Л. А. Максимов, М. Л. Пресман, А. Н. Корещенко, А. Н. Скрябин развивал у своих учеников не только навыки фортепианной игры, но и «художественный вкус и широкий культурный кругозор» [195]. С этой целью его ученики два раза в неделю играли в ансамбле в 4 руки различные произведения из мирового классического репертуара. Обязательным было и посещение оперного театра, различных концертов и т.д.

Рекомендации посещать концерты, слушать музыку, знакомиться с современными музыкальными произведениями часто были важнейшим требованием в вокальных и инструментальных классах. Это понимают и принимают современные исследователи. «Опыт восприятия разнообразной

музыки, представляющей, например, мировое наследие лучших оперных школ, может существенным образом повлиять на формирование общекультурных представлений обучающихся-вокалистов, их музыкально-творческого воображения, в частности», - пишет Е.Чжан. - Активное слушание репертуарных программ выдающихся мастеров оперной сцены, жанра романса позволяет всемерно изучать не только «золотой» фонд вокального искусства, но и учиться мыслить, чувствовать, «соучаствовать», «сопереживать», проживать жизнь героев с глубоко-личностным отношением, постигая свои университеты. Расширение опыта музыкального восприятия закладывает в сознание не только новые впечатления и знания, но и повышает уровень ценностных ориентиров, укрепляет мировоззренческие позиции певцов, что безусловным образом благотворно сказывается на совершенствовании «идеальной» модели искомого исполнительского будущего» [170, с.80].

Но при таком единодушии в понимании необходимости музыкально-художественного воспитания странным выглядит факт, что рекомендации по реализации этой деятельности описаны на порядок скромнее, чем, скажем, методы формирования исполнительского аппарата. Обратим внимание на весьма обобщенные рекомендации, относящиеся к творческому воображению, составляющего часть музыкально-художественного развития певца, в любой вокальной школе. К примеру, Е.Чжан перечисляет факторы, которые помогут в достижении этой цели: «Расширение исполнительского опыта, вокальной практики в «содружестве» с музыкальным восприятием тоже могут внести существенную лепту в «строительство» творческого воображения «новой формации» [170, с.80]. Но при этом ни в методической, ни в теоретической литературе, как правило, не указываются конкретные приемы и методы такого развития. Для сравнения: любая вокальная школа или учебное пособие демонстрирует огромное количество конкретных упражнений и рекомендаций, помогающих достичь технического совершенства.

Этот факт вполне заметен потому, что, по сути, методы музыкально-художественного воспитания за многие столетия истории музыкальной педагогики принципиально не менялись. Они, чаще всего, основывались на перечислениях тех или иных приемов эмпирической педагогики, которые способствовали такому развитию. Эта же тенденция прослеживается и в наше время.

Вот как описывает в своей работе «Педагогические условия развития творческого воображения обучающихся-вокалистов» современный исследователь Е.Чжан: «история, теория и практика, жизненный и исполнительский опыт, «сливаясь» воедино в сознании вокалиста, олицетворяя его интеллектуально-чувственный потенциал, способны вывести его на орбиту интересного, глубокого воссоздания художественно-образного содержания, близкого к демонстрируемой эпохе и сердцам зрительской аудитории. Перегибы в одну или другую сторону чреваты большими потерями обучающегося-вокалиста. В этом смысле необходимо соблюдать гармонию, единство и соразмерность эмоционально-чувственного и интеллектуального, технического и художественно-образного, традиционного и инновационного, канонического и специфического начал. Из перечисленного ряда компонентов виден возможный диапазон творческого воображения, через который проступает его значимость, профессиональная необходимость» [170, с.79].

В принципе, каждый перечисленный компонент сам по себе не вызывает возражений. Сомнения возникают из-за того, что все это подается вне какой-либо системы, как механистическое перечисление факторов, влияющих на музыкально-художественное развитие. В результате надежды на определение некоего «диапазона творческого воображения», о чем мечтал автор статьи, оказываются несостоятельными, так как в «общем» списке перечисленного оказываются пропущенными именно те явления и механизмы, которые определяют развитие творческой составляющей любого музыканта, будь то вокалист или инструменталист.

Кроме того, творческое воображение, при всей его значимости для музыкальной деятельности, является не единственной ее стороной. Другими словами, музыкально-художественное развитие далеко не ограничивается воспитанием творческого воображения. Оно не только шире, но и охватывает практически все стороны музыкально-исполнительской и композиторской деятельности. Кроме того, само «творческое воображение» имеет различные характерные свойства. Скажем, творческое воображение у камерного певца и артиста хора отличаются и весьма существенно. Причем это отличие не количественное, а качественное, обусловленное теми задачами, которые выполняет в музыкальной деятельности певцы.

Бессистемность описанных требований, отсутствие анализа взаимодействия различных механизмов, обеспечивающих музыкальное развитие закономерно приводит к методическим и теоретическим ошибкам. Одно из распространенных заблуждений связано с переоценкой роли технического развития в воспитании музыканта. «Чем шире рабочий диапазон голоса [вокалиста], спектр исполнительских приемов, лучше пластичность голосовой подачи, точнее в интонационно-художественном плане звуки-образы, тем выразительнее исполнение. Отсюда произрастает тезис: больше технико-исполнительских возможностей – богаче творческое воображение как проекция пути к вершинам исполнительского мастерства» [170, с.79], – утверждает Е. Чжан. Но тогда нужно откровенно признать: чем более развита исполнительская техника, тем богаче творческое воображение. Однако, в реальной жизни это далеко не так.

В пении участвуют множество компонентов, выполняющих свои функции в общем исполнительском процессе. Каждый, в рамках своих возможностей, вносит свой вклад в получение полезного результата. При этом развитие отдельных компонентов определяется не только совместным участием в исполнении, но и зависит от обстоятельств, свойственных природе каждого из них. Более того, развитие этих компонентов может определяться воздействием другого. Но чаще всего, эта связь

опосредованная. Достижение полноценного эмоционально-образного звукового результата может создать условия для технического развития исполнителя. Но при этом нужно учитывать, что высказанный Е.Чжан тезис имеет опосредованное значение. Творческое воображение относится к мыслительным процессам и определяется своими психо-физиологическими законами и, по большому счету, ответственно за формирование образно-эмоционального содержания исполняемого произведения.

Другое дело техника исполнителя. Она во многом обуславливается моторной одаренностью, природными задатками голоса вокалиста, управляемостью вокального аппарата. Напрямую эти факторы не связаны с музыкальным мышлением и творческой одаренностью певца. Можно обладать голосом божественной красоты, иметь огромный диапазон и даже уметь управлять певческим аппаратом. Но при этом не понимать и быть равнодушным к музыкальному содержанию вокального произведения. Применительно к музыкальному слуху об этом говорил еще Б.М.Теплов, ссылаясь на Стендаля, который описывал некоего экспедитора из военного бюро. Экспедитор, обладал прекрасным музыкальным слухом. «Он тотчас же указывает малейшую ошибку, допущенную большим оркестром; он называет фальшивую ноту и виновный в этом инструмент». Но при этом, Б.М.Теплов приводит удивительное несоответствие умения слышать высоту каждого звука и понимания того смысла, которые они отражают. «Трудно ... найти ухо более восприимчивое к звукам и в то же время более нечувствительное к прелести, которую они могут обладать» [141, с.38].

Нечто подобное можно сказать и в отношении воздействия техники исполнителя на его музыкально-художественное мышление. Если бы связь «исполнительская техника – музыкальное мышление» была бы прямой, то наиболее совершенным и творчески привлекательным мышлением обладали бы исполнители-виртуозы. Однако столетия музыкальной практики показывают, что это далеко не так. Как часто вокалисты, обладающие

прекрасной вокальной техникой, малоинтересны слушателям из-за индивидуальных особенностей музыкально-художественного мышления.

Чтобы постичь содержание понятия «музыкально-художественное развитие» нужно не механистические перечисления его компонентов, их свойств и признаков, увязывая их в формально-логическую схему, а выявить сущность и характер взаимосвязей. Наиболее адекватным для этих целей является рассмотрение музыкально-художественного развития с позиции деятельностного подхода.

Для этого зададимся вопросом: чем музыкально-художественное развитие помогает в практической деятельности музыканта?

Итак, музыкально-художественные свойства личности музыканта определяют конечную цель работы музыканта-вокалиста: создание *эмоционально-смыслового продукта музыкальной деятельности*. Этот продукт, внешне выступая в качестве синкретического образа, тем не менее обладает различными характеристиками, отражающими индивидуально неповторимые черты *музыкального мышления* певца. Само музыкальное мышление представляется различными дефинициями. В «Психологии музыкальной деятельности» музыкальное мышление понимается как «сложный эмоциональный сенсорно-интеллектуальный процесс познания и оценки музыкального произведения» [94, с.217]. В другом определении, данном Ю. Шмалько, утверждается, что «Музыкальное мышление – психический процесс художественного отражения действительности в интонировании» [173, с.322]. Но нужно понимать, что музыкальное мышление не только отражает, то есть несет в себе репродуктивные функции. Оно может быть и творческим, основанным на применении продуктивных, дивергентных механизмов мышления. Поэтому мы будем опираться на формулировку, данную В.П. Сраджевым: «Музыкальное мышление – это система психических механизмов, оперирующая музыкально-слуховыми представлениями для осуществления музыкальной деятельности» [126, с.62].

Понятно, что данная дефиниция представляет собой весьма обобщенное понятие, дает самое общее представление о сущности музыкального мышления. Но более конкретное его содержание видно из схемы, отражающей воздействие музыкального мышления на моторику исполнителя, данную В.П. Сраджевым [127, с.51]:



Позже эта схема была конкретизирована В.Ван. В представленной ею схеме музыкальное мышление также включает в себя три сферы [6, с.15], размещенные в едином блоке:



Но в любом случае, как видно из схемы, музыкальное мышление состоит из трех компонентов: эмоциональная сфера, интеллектуальная сфера и слуховая сфера. При этом необходимо отметить, что подобное разделение является чисто условным, так как влияние этих трех сфер в музыкальной деятельности не только переплетено самым тесным образом, но и характеризуются специфическими взаимосвязями. При этом каждая сфера весьма самостоятельна и оказывается включенной в широкий контекст музыкальной жизни человека.

Эмоциональная составляющая, в той или иной степени, является обязательной для различных видов художественного творчества. В музыке же ее роль уникальна. Еще Б.М.Теплов писал: «Музыкальное переживание по самому существу своему эмоциональное переживание, и иначе как эмоциональным путём нельзя понять содержание музыки» [141, с.37]. Возможность познавать музыку через эмоции, ставит эмоциональную сферу в особое положение: в музыкальном искусстве именно она передает всю глубину, силу переживаний и чувств человека, все богатство его внутреннего мира.

Но эмоции, которые испытывает человек в реальной жизни в какой-то степени отличаются от эмоциональных впечатлений, передаваемых музыкой. В современном музыкознании это предопределило попытки разграничить эмоции на жизненные и музыкальные. В чем же видится их разница? Е. Барашкова с соавторами пишет: «В жизни эмоции (радость, печаль, страх, гнев) выражают отношение человека к явлениям окружающего мира в связи с его потребностями. Эмоции человека проявляются в его оценках событий, отношении к людям, конкретному человеку и искусству, а также в многообразной деятельности: в труде, поведении, общении. С другой стороны, эмоции – это переживание внутреннего плана». «Такого класса эмоции можно обозначить как «жизненные» эмоции. Их носителем является человек, его психическая организация, сознание, личность, субъект» [3, с.31-32]. Итак, эмоции – чем бы они не пробуждались – это внутренние

переживания человека, которые проявляются при оценке многих явлений реальной жизни.

Музыкальные эмоции во многом условны. Они выражаются не в реальной жизни, а в процессе музыкальной деятельности. Другими словами, музыкальные эмоции обретают свою характерную сферу проявления, связанную с композиторским или музыкально-исполнительским творчеством. Они отвлечены от реальной действительности и обретают особые, специфические качества. Как указывают теоретики, «Музыкальные эмоции можно понимать в виде музыкально-эмоциональных образов, единства эмоционального и интеллектуального в художественном творчестве» [3, с.33]. То есть получается, что в психологии эмоции – это переживания, чувства человека, а в музыкознании – некие психические образования, *составляющие единство чувств и интеллекта*. И под эти представления подводится серьезная теоретическая база. Музыкальные эмоции представляют «иерархию художественных реакций человека на разных уровнях, от преходящего настроения, локального “аффекта”, внушенного музыкальным материалом (ритм, мелос), до элементов мироощущения, мировосприятия, воспитываемых музыкальным искусством, его шедеврами. Музыка воздействует на человека с помощью веками сложившегося в ней эмоционального обобщения», – указывает В. Н. Холопова [151, с.144].

Если упростить ситуацию, то получается: жизненные эмоции – это внутренние переживания, отражающие отношения человека к окружающему миру. А музыкальные, по сути, – музыкально-эмоциональные образы, характеризующиеся единством чувств и интеллекта. Нужно заметить, что попытки разделить эмоции по данным основаниям, чреватые серьезными осложнениями. В психологии с эмоциями связано много нюансов в их оценке, интерпретации и т.д. Но прямая связь эмоций с чувствами отмечается как устойчивое, всеми разделяемое свойство.

В отличие от психологов, в теории музыкальной педагогики предпринимаются попытки отыскать новый класс эмоций, который связан не только с чувствами, но и с интеллектом. В результате разногласия в этих представлениях, неизбежно возрастит питательную среду для возникновения различных противоречий, которые и так обильно встречаются в теории музыкальной педагогики. То, что *музыкальные образы* характеризуются «единством эмоционального и интеллектуального», особых возражений не вызывает, но то, что музыкальные образы, как результат работы мышления человека, приравниваются к эмоциям, пусть даже и музыкальным, является весьма спорным. Музыкальные эмоции, как и жизненные, это такие же чувства, но имеющие свои параметры и характеристики. А вот как развивать музыкальные эмоции? На этот вопрос эмпирическая педагогика предоставляет различные рекомендации и советы, но конкретная методика развития эмоциональной сферы музыканта, по-прежнему, ждет своего исследователя.

Еще одна составляющая музыкального мышления – это интеллект, обозначенный в схеме как интеллектуальная сфера. В психологии имеется целый ряд дефиниций, обозначающих сущность интеллекта. Не вдаваясь в их анализ, отметим свойство, которое в большей степени отражает зависимость интеллекта от обретенных знаний. Так Е.Л. Солдатова уточняет: «Музыкальные способности (названные Г. Гарднером «музыкальный интеллект») выделяются в отдельный вид интеллекта в структуре множественного интеллекта (наряду с лингвистическим, логико-математическим, пространственным, телесно-кинестетическим, внутриличностным и межличностный интеллектами), с представлением о нем как имеющем более древнее происхождение» [120, с.6]. Если обратить внимание на предлагаемый «список» видов интеллекта, то проступает закономерность: «вид» интеллекта: лингвистический, математический, музыкальный и т.д. будет определяться по области имеющихся научных

знаний. Отсюда можно уточнить, что в основе музыкального интеллекта лежит система знаний, связанных с музыкальной деятельностью.

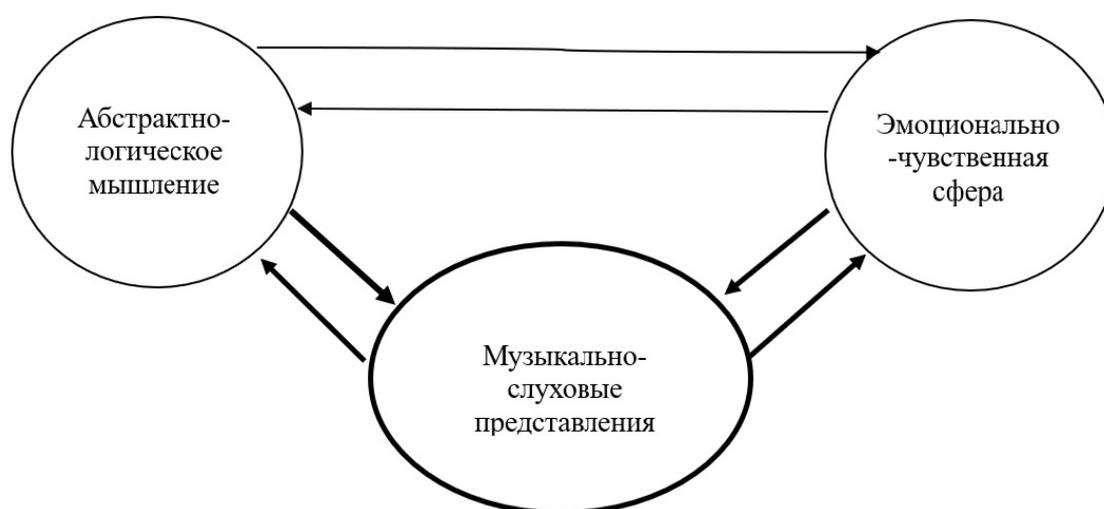
Но какова роль музыкального интеллекта в общей структуре музыкального мышления? Интеллектуальная сфера музыкального мышления, составляя часть общего интеллектуального потенциала субъекта в целом, тем не менее, ориентирована на выполнение работы, конкретно связанной с музыкальным искусством. Она может колебаться в зависимости от рассматриваемой музыкальной деятельности, с одной стороны, и от «багажа тех знаний», который, в свою очередь определяются индивидуальными психическими способностями индивида (например, память) и от его обучения. Точной меры в этом быть не может. Но определенные тенденции все же просматриваются.

В этой связи В.Ван пишет: «Часто в сознании современных музыковедов лежит убеждение о ведущей роли теоретического мышления в этом процессе. Что же касается эмоционально-чувственного, то его влияние априори признается важнейшим даром природы, а само развитие связывается с изучением и исполнением музыкальных произведений» [6, с.16]. Здесь нужно понимать: с одной стороны, интеллект еще никому не мешал. И в этом плане устремление музыковедов вполне понятны. С другой, каждый компонент общего музыкального мышления выполняет свои функции и не может быть заменен другим. Как эмоции не могут заменить теоретический анализ, так и наоборот. Эмоции, бесспорно, накладывают свой отпечаток на формирование художественного образа музыкального произведения, но и музыкальный интеллект тоже. Но при этом нужно помнить слова Б.М.Теплова об исключительно эмоциональном пути познания музыки.

Относительно развития интеллекта следует упомянуть три фактора его развития, описанные в статье В.Сраджева, в которой указываются внешние и внутренние воздействия на этот процесс. При этом подчеркивается, что «внешние воздействия претерпевают значительные изменения в зависимости от природной предрасположенности, от генетически обусловленных свойств психических механизмов освоения мнемонических, когнитивных, творческих (имажинитивных) навыков и умений» [128, с.46].

Третий, по сути дела, центральный компонент музыкального мышления – это слуховая сфера. Она является ядром профессии музыканта. Ее роль в том, что, она служит не только связующим звеном между эмоциональной и интеллектуальной сферами, представляется не одним из компонентов музыкального мышления, как это можно представить себе исходя из обозначенной ранее схемы. У музыкально-слуховых представлений особая функция. Они составляют *содержательный образ музыкального произведения*. По музыкальным звукам мы узнаем музыкальное произведение, даже если оно будет представлено в необычном звуковом и даже ритмическом облики. При этом конечное образно-смысловое его содержание будет во многом определяться свойствами эмоциональной и интеллектуальной сфер. Поэтому можно согласиться с В.Сраджевым: «Абстрактно-логическое мышление и эмоционально-чувственная сфера как важнейшие психологические характеристики в структуре музыкального мышления не могут функционировать в музыкальном искусстве самостоятельно. У музыкантов они проявляются только через образы слуховой сферы. [...] Но поскольку «оценить» это воздействие можно только через свойства самих слуховых представлений, то именно слуховая сфера находится в самом центре музыкального обучения» [129, с.95]. В схематичном плане структура музыкального мышления может быть представлена следующим образом:

Структура музыкального мышления



На активное развитие музыкального слуха нацелено все музыкальное обучение. Этой целью озабочены и преподаватели вокала, и педагоги-инструменталисты. Важнейшую роль в этом процессе выполняет и курс сольфеджио, который является обязательным при обучении музыкантов любой специальности.

В целом, нужно отметить, что музыкальное мышление находится в центре процесса музыкально-художественного развития певца. Работа над совершенствованием компонентов музыкального мышления очерчивает пути музыкально-художественного воспитания. Это тем более важно, что эти компоненты, имея разную психофизиологическую основу, требуют разнообразного подхода, различных методов обучения, которые в своей совокупности приведут к поставленной цели. В сфере вокального обучения «теоретикам исполнительства и методистам предстоит масштабная работа по созданию эффективных методик музыкально-художественного развития певца, без решения которой стратегические цели музыкальных занятий не достижимы. Таким образом, музыкально-художественное развитие становится ведущей задачей начального периода обучения вокалиста» [122, с.9].

Тем не менее, учитывая деятельностный подход при анализе проблемы музыкально-художественного развития вокалиста, заметим, что для достижения нужной цели, усилий, направленных на совершенствования музыкального мышления, окажется недостаточно. Есть по крайней мере еще два обстоятельства, которые должны быть учтены для успешной реализации этого процесса. Одно из них связано с воспитанием *сенсорной культуры* молодого вокалиста. Она является неотъемлемой частью музыкального мышления и часто воспринимается как специальный «вокальный слух». Сенсорная культура – это способность дифференцированно воспринимать и анализировать слуховые и проприоцептивные ощущения. Она является мощным стимулятором формирования музыкального мышления вокалиста. Ее развитие, чаще всего происходит в процессе решения различных

художественно-смысловых и технических заданий. В то же время, ее специальное воспитание создаст благоприятное условие для интенсификации процесса совершенствования музыкального мышления.

Еще одно условие музыкально-художественного воспитания вокалиста напрямую не связано с музыкально-творческим мышлением. Но без его выполнения успешное развитие невозможно, впрочем, как и успех в любом другом виде деятельности. В данном случае, речь идет о *мотивационно-волевой сфере* личности исполнителя. Она в данном случае имеет исключительное значение именно для решения задач музыкально-художественного развития.

Как известно, музыкальное мышление самым непосредственным образом связано с чувствами человека, основывается на его эмоциональном восприятии музыкальных произведений. Но чувства и эмоции составляют внутренний мир субъекта. А важнейшей их особенностью является специфический механизм возникновения. Человека можно заставить или поставить в условия, при которых он будет выполнять то или иное задание. Но, скажем, «заставить» *полюбить* – вряд ли получится. Наиболее результативным методом воспитания чувств, является опосредованное воздействие на внутренний мир человека. Для этого необходимо сформировать *мотив*, который по утверждению Е.П.Ильина понимается как «сложное психологическое образование, которое *должен построить сам субъект*» [22, с.86]. Для педагогики особенно важен вывод Е.П.Ильина, который однозначно указывает, что «нельзя извне в процессе воспитания *формировать мотивы*, на что уповают многие педагоги» [22, с.86]. Именно этим объясняется сомнительная полезность рассуждений о важности музыкально-художественного воспитания вокалистов, которые часто встречаются в учебно-методической и научной литературе. Такие указания, чаще всего, «вежливо» читаются, но остаются вне сферы конкретной учебной деятельности.

Вместе с тем, психолог указывает путь, который может привести к формированию мотива. Он служит методологическим основанием решения важнейшей задачи, с которой сталкивается любой педагог в своей работе: *«извне формируются не мотивы, а мотиваторы (и вместе с ними — мотивационная сфера личности)»* [22, с.89]. Таким образом, искусство педагога заключается не в том, чтобы декларировать ту или иную цель, а в *тщательном подборе мотиваторов, которые приведут индивида к образованию мотива.*

Интенсивное формирование музыкального мышления, воспитание сенсорной культуры, создание нужного мотива – таков путь музыкально-художественного развития вокалиста. Именно его научное осмысление и составляет важнейшую задачу современной вокальной педагогики.

2.2. Методико-практические условия реализации музыкального развития на примере воспитания сенсорной культуры вокалиста

Музыкально-художественное развитие вокалиста – сложный многосоставной процесс, протекающий во времени. Он далеко не всегда достигает своей цели в эмпирической вокальной педагогике. Лишь избранные наставники, обладающие выдающимся педагогическим мастерством, стабильно показывают высокие результаты в этой важнейшей области певческого обучения. Но их опыт индивидуален и далеко не всегда может быть перенесен в классы других педагогов. Помочь в этом должна теория вокальной педагогики, фокусирующая исследовательскую и педагогическую мысль в нужном направлении.

Вместе с тем, как показано в предыдущем параграфе, музыкально-художественное развитие вокалиста определяется успешностью различных видов учебной деятельности. Они связаны с воспитанием музыкального мышления, которое, в свою очередь, состоит из нескольких компонентов,

требующих применение разных методов и приемов. Важнейшим условием воспитания художественной личности является формирование у вокалистов соответствующих мотивов деятельности. Совершенно очевидно, что охватить все эти вопросы, несмотря на их актуальность, в одном исследовании, невозможно. Поэтому сосредоточимся на одном из факторов, вносящих свою лепту в общий процесс. Это – формирование сенсорной культуры вокалиста. Особенно это важно на начальном этапе обучения, так как именно эта область вокальной педагогики является наименее разработанной.

Опыт многих успешных вокальных педагогов показывает, что формирование сенсорной культуры вокалиста является мощнейшим подспорьем в развитии музыкального мышления. По сути дела, в нее входят афферентации различных модальностей, которые в своей совокупности не только обеспечивают развитие музыкального мышления как такового, но и выполняют важнейшую роль в управлении вокальной моторикой, выступая в качестве обратной связи.

В повседневной педагогической практике этот процесс синкретично впаян в общую подготовку певца. Вместе с тем, усилия преподавателя, направленные на *специальное* повышение уровня сенсорной культуры вокалиста, могут стать источником его более динамичного и результативного обучения.

Но что такое сенсорная культура, как она связана с такими родственными понятиями как музыкальное мышление, музыкальный слух, вокальный слух? В теории музыкальной педагогики эта проблема не исследована. Чаще всего указанные понятия употребляются для общего освещения различных проблем вокальной педагогики, без серьезного осмысления как их сущностного содержания, так и раскрытия содержания самого понятия сенсорная культура.

Термины «сенсорная культура, сенсорное воспитание» встречаются в дошкольной педагогике, и, реже, в областях, связанных со сферой

профессиональной деятельности (спорт, пищевая промышленность, музыкальное искусство). Естественно, таких профессий может быть очень много и, соответственно, будут различаться параметры сенсорной культуры.

В педагогике существует несколько определений сенсорной культуры. Подавляющее большинство из них относятся к дошкольному обучению, как к периоду наиболее сенситивному в развитии детей. В то же время, содержание, вкладываемое в дефиниции, весьма различно. С одной стороны, сенсорная культура выступает как синоним процесса познания. «Сенсорная культура является сложным познавательным процессом, – пишет Е.Штабная. – Это восприятие, обеспечивающее отражение всех (многих) признаков предмета, с которыми ребёнок непосредственно соприкасается, действует» [174]. Однако, с таким пониманием трудно согласиться, То, что восприятие является одним из механизмов мышления – факт вполне известный. Но сенсорные органы выполняют в жизни человека определенную функцию: связать получаемый внешний сигнал с соответствующими структурами головного мозга, где и происходит его обработка. Выполняя свою функцию, они вносят свой вклад в сложный многоуровневый мыслительный процесс. Поэтому сенсорная культура никак не может идентифицироваться с мыслительным процессом познания в целом.

В другом случае функции сенсорной культуры представляются в расширенном виде. Они ассоциируются с «целенаправленными педагогическими воздействиями, обеспечивающими формирование чувственного познания и совершенствование ощущений и восприятия» [174]. Здесь уже нет прямолинейных отождествлений восприятий с процессом познания. Напротив, указывается на важнейший для музыкальной педагогики фактор, связанный с совершенствованием деятельности афферентной системы. Ведь повышения уровня восприятия поступающих сигналов неизбежно будет положительно отражаться не только на мыслительных процессах, но и на формировании самого музыкального мышления.

В общей педагогике сенсорная культура тесно связана с сенсорным воспитанием. Логика понятна: усилия, вкладываемые в сенсорное развитие ученика, в конечном итоге могут обеспечить нужные качества сенсорной культуры, характеризующие личность обучающегося. Другими словами, акцент с определения содержания термина «сенсорная культура» смещается на обсуждение обстоятельств ее формирования. При этом нужно заметить, что информация о путях, методах и средствах сенсорного воспитания в какой-то мере приближает нас к определению сущности «сенсорной культуры». Т.В.Никулина, в этой связи, пишет: «Сенсорное развитие ребенка – это развитие его восприятия и формирование представлений о внешних свойствах предметов: их форме, цвете, величине, положении в пространстве, а также запахе, вкусе и т.п.» [75]. Исходя из этого высказывания можно предположить, что сенсорная культура ребенка определяется набором представлений, определяющих оценку различных свойств объекта его внимания. Если говорить о ребенке, то это будет информация, связанная, преимущественно, с поступлением внешних афферентных сигналов.

У взрослого человека, связанного с профессиональным обучением и с определенным видом профессиональной деятельности (скажем с музыкальным исполнительством, со спортом), к спектру внешних афферентаций присоединяются и внутренние, так называемые, проприоцептивные ощущения. Они представляют важнейшую часть сенсорной культурой вокалиста, так как без активного их участия добиться высоких вокально-исполнительских результатов невозможно.

Но в этом вопросе есть еще одна сторона, имеющее непреходящее значение для воспитания любого музыканта и вокалиста в том числе. В интересующем нас аспекте важен не только набор рецепторов, воспринимающих информацию для изучения внешнего объекта. Принципиальное значение имеет и способность к тонкой дифференциации поступающих афферентных сигналов. Не случайно, самым

распространенным требованием в классе педагога-музыканта на уроке является «слушать себя». А что должен слышать пианист, скрипач, вокалист? Музыкальное произведение он и так знает, так как в процессе работы над ним оно надежно закрепилось в слуховой памяти.

Все дело в том, что в музыкальном исполнительстве важно не только общее звучание музыкального произведения, но и то, как звучит каждая нота, мельчайшие динамические градации (как и другие детали). Такие тончайшие оттенки нужно *«услышать» и адекватно оценить*. Эта способность очень часто является определяющей в творческой судьбе исполнителя. Вот почему воспитание тончайшего музыкального слуха служит приоритетной задачей музыкальной и вокальной педагогики, от решения которой во многом зависит успешность его профессиональной деятельности.

Музыкальный слух – это системное качество. Нет области профессиональной деятельности вокалиста, которая не определялась уровнем его развития. Начиная с первых же занятий перед вокалистом стоит задача научиться чисто петь, не допускать фальшивого пения. Для этого необходимо опираться на развитый звуковысотный слух. Без него научиться чисто петь невозможно в принципе. Хорошо, если такой слух, благодаря природным задаткам, активно проявляется с первых шагов обучения музыканта. А если он слабо выражен, то его развитие ложится на плечи педагога.

Параллельно с освоением умения чисто интонировать, у каждого вокалиста наступает длительный период, связанный с вокально-техническим развитием, с формированием комплекса вокально-технических навыков. Оно также невозможно без активного участия слуха вокалиста. Причем уровень развития афферентной системы человека, во многом определяет качества и особенности звукового образа, составляющего цель вокально-исполнительской деятельности, а также оценку получаемого звучания, выполняющую в данном случае роль обратной связи. Здесь к анализу результата привлекаются слуховые и различные проприоцептивные ощущения. Осознать их и эффективно использовать в процессе технического

развития – особая задача, требующая активизации тех сторон афферентной системы, которая в детском возрасте реализовалась на неосознаваемом уровне.

Наконец, нельзя не указать на уникальную роль сенсорной культуры в вокально-исполнительской деятельности. Речь идет о сущностных характеристиках вокального исполнительства: передаче художественного содержания исполняемых вокальных произведений. Здесь сенсорная система работает как единое целое. Слуховые представления служат основой художественного образа воплощаемого произведения, они сигнализируют о звуковых параметрах звучания, начиная от звуковысотной точности в работе голосового аппарата, и оценки мельчайших динамических градаций, отражающих течение художественной мысли, до оценки общей концепции содержания вокального произведения. Все это свидетельствует не только об уникальной роли сенсорной культуры в реализации обучения вокалиста и его вокально-исполнительской деятельности, но и очерчивает проблему: как добиться ее формирования. И здесь возникает закономерный вопрос: эта задача решается «естественным» путем в процессе обучения вокалиста или должна быть целью *специально проводимого обучения*.

Актуальность решения этого вопроса определяется еще одним обстоятельством. Сенсорная культура зависит не только от функциональных возможностей органов, обеспечивающих поступление внешних сигналов различной модальности. Она самым тесным образом связана с мышлением человека. Ведь музыкант, как и любой другой субъект, с анатомически нормальным слуховым аппаратом, «слышит» не ушами. Он воспринимает звуковые сигналы своим мозгом, обрабатывая поступающую информацию специфическим образом с помощью своего музыкального мышления. Именно воспитание мышления занимает главенствующее положение в списке первоочередных задач вокального обучения. Это актуализирует теснейшую взаимосвязь между слухом и мышлением вокалиста.

Взаимосвязь сенсорного и умственного развития ребенка весьма определенно была отмечена в общей педагогике, при обучении детей дошкольного возраста. Многие исследователи указывали, что «сенсорное развитие, с одной стороны, составляет фундамент общего умственного развития ребенка, с другой стороны, имеет самостоятельное значение, так как полноценное восприятие необходимо и для успешного обучения ребенка в детском саду, в школе, и для многих видов труда» [75]. Здесь важно подчеркнуть, что сенсорное развитие ребенка представляется как *самостоятельная область педагогической деятельности*. «Сенсорное воспитание – целенаправленные педагогические воздействия, обеспечивающие формирование чувственного познания и совершенствование ощущений и восприятий» [136] - писала Т.Сухова в отношении развития дошкольников. Эту же мысль поддерживала и Татьяна Никулина: «Сенсорное развитие, с одной стороны, составляет фундамент общего умственного развития ребенка, с другой стороны, имеет самостоятельное значение, так как полноценное восприятие необходимо и для успешного обучения ребенка в детском саду, в школе, и для многих видов труда» [75].

Высказанный дидактами подход к сенсорному воспитанию детей будет справедлив и для вокальной педагогики. Современная практика обучения вокалистов показывает, что в качестве ведущего метода развития вокального слуха и сенсорной культуры в целом, применяется синкретический подход, когда, решая исполнительские задачи при разучивании вокальных произведений, одновременно происходит и воспитание сенсорной культуры. В то же время приемы и методы *специального* развития вокального слуха, целенаправленного повышения сенсорной культуры в практике вокального обучения, как, впрочем, и в теории вокальной педагогики, не применяются.

Между тем, включение в учебный процесс специальных упражнений, направленных на воспитание сенсорной культуры вокалиста, имеет очень серьезные перспективы в музыкальной педагогике. Часто существующие

пороги в восприятии звучащего материала и, следовательно, в его оценке, становятся серьезным препятствием в совершенствовании музыкального мышления певца. Ведь развитый вокальный слух позволяет не только «услышать» нужное качество звучания, но и представить нужную звуковую цель, достижение которой является мощным стимулом для профессионального развития певца.

Особенно это важно в начальный период обучения, когда закладываются основы вокального слуха, осуществляются первые попытки охватить художественный образ музыкального произведения, которые во многом определяют дальнейшую творческую судьбу вокалиста. В это же время происходит освоение слуховых критериев, на которые ориентируется молодой вокалист в своей работе, формируются необходимые вокально-технические навыки на основе слухо-двигательных связей. Если звуковые цели, представляемые вокалистом, расплывчаты, не обладают требуемыми качествами, то и обучение станет «приблизительным», а значит и проблематичным. Здесь наиболее эффективными окажутся специальные упражнения, направленные на совершенствование вокального слуха. Они призваны активно дополнять привычные действия, направленные на развитие музыкально-художественного мышления и, в целом, способствовать музыкально-художественному развитию певца. Это будет знаменовать освоение новых рубежей в вокальной педагогике.

В общепедагогической литературе о сенсорной культуре упоминается довольно часто. При этом подчеркивается важность сенсорной культуры для обучающегося. Ее значение выделяется в огромном диапазоне, начиная от доминирования в учебной деятельности для решения глобальных воспитательных и мировоззренческих задач, до скромного решения текущих операциональных задач, с которыми реально сталкивается человек в своей деятельности. В первом случае, О. Сметанина и И.Свешникова отмечают: «Высокий уровень сформированности сенсорной культуры является одним из условий успешности любого вида деятельности — это именно тот

показатель, благодаря которому человек выходит на новый уровень социальных отношений» [118, с.57]. Другими словами, предпринимается попытка чуть ли не уравнивать мировоззрение и сенсорную культуру человека.

Во втором случае подчеркивается принципиальное значение различных ощущений вокалиста, которые являются важнейшей частью сенсорной культуры, а их уровень развития служит одним из критериев ее оценки. В частности, это обосновано необходимостью функционирования обратной связи, без которой обучение музыканта невозможно. «Обратные связи и особенно те, которые отражаются в нашем сознании в виде ощущений (слуховых, мышечных, резонаторных и др.), выполняют исключительно важную в развитии голосовых навыков. Среди таких связей ведущее место занимает слух. Он является главным регулятором голоса» [1, с.126] - уточняет С.Аксенова.

Но демонстрацией великой «важности» сенсорной культуры, музыкально-педагогическая литература часто этим и ограничивается. В ней отсутствует дефиниция «сенсорная культура», определяющая ее сущность. Но она есть в теории спортивной тренировки. Известный психолог А.Ц.Пуни, рассматривая вопросы психологии спортивной подготовки спортсменов еще в середине XX века писал, что под сенсорной культурой понимает «развитие отчетливости кинестетических ощущений, на основе которых строится двигательное действие» [95; цит. 107, с.77]. Это определение адресовано спортсменам и связано только кинестетическими ощущениями.

В общей педагогике сенсорная культура охватывает гораздо более широкий круг афферентаций и может рассматриваться как *наличие системно организованных эталонов афферентаций разной модальности*. Именно они способствуют успешному выполнению учебной деятельности. Отталкиваясь от такого понимания сенсорной культуры, можно определить и сенсорную культуру музыкантов: это *наличие системно организованных эталонов афферентаций разной модальности, связанных с музыкальной деятельностью*. Понятно, что без них успешная музыкально-

художественная деятельность невозможна. Если у обучающегося эти эталоны примитивны, четко не дифференцированы и их количество крайне ограничено, то это признаки низкой сенсорной культуры и наоборот. А поскольку сенсорная культура самым непосредственным образом связана с музыкальным мышлением, являясь одной из его структурных образований, то уровень развития сенсорной культуры будет в значительной мере характеризовать и само музыкальное мышление. Отсюда вытекает важнейшая задача вокальной педагогики: *активно развивать сенсорную культуру вокалиста.*

У вокалистов этот процесс достаточно сложен, в силу специфики предъявляемых профессиональных требований. Ведь сенсорная культура вокалистов включает в себя несколько афферентаций: слуховые сигналы, проприоцептивные, вибрационные ощущения и даже зрительные. В данном исследовании будут рассматриваться только слуховые сигналы, которые в музыкальном искусстве занимают главенствующую роль.

Для воспитания сенсорной культуры необходимо решить две основные проблемы. Одна из них связана с формированием способности к тонкой дифференциации поступающих сигналов. Скажем, на начальном этапе обучения скрипачей в музыкальной школе далеко не все из них способны настроить инструмент. Основная причина – отсутствие точной дифференциации звуков по их высоте. Однако, спустя некоторое время обучения слух скрипачей настолько развивается, что они свободно могут настраивать инструменты самостоятельно.

Другая проблема заключается в создании разветвленной системы афферентных эталонов, которые служат основой для комплексной оценки поступающих извне сигналов. Ведь для того, чтобы хорошо настроить скрипку нужно обладать хорошо развитым звуковысотным слухом, дифференцированно воспринимающим малейшее отклонение от эталона. Но при этом можно оставаться весьма посредственным исполнителем. Если же нужно дать оценку исполненному фрагменту или всего произведения, то для

этого привлекаются все возможности музыкального слуха, которые снабжают мозг разносторонней информацией, влияющей на оценку анализируемого результата. Понятно, чтобы картина была более полной и объективной необходимо большое количество сенсорных эталонов, характеризующих сложное явление. А такие эталоны должны создаваться и создаются в процессе обучения музыкантов.

Чтобы интенсифицировать этот процесс необходимо опираться на определенные теоретические и методические принципы и методические приемы. С одной стороны, они присутствуют в классах лучших вокальных педагогов и являются достоянием эмпирической вокальной педагогики. Но с другой, в силу многих обстоятельств, остаются недоступными для массовой вокально-педагогической практики. В этой связи попытаемся обобщить некоторые положения, способные помочь в развитии сенсорной культуры вокалиста, тем более что эта задача является первоочередной в вокальном обучении. Можно согласиться с С.Аксеновой, что «основной задачей начального этапа формирования вокальных навыков является применение такой методики, которая позволила бы как можно скорее создать у обучающегося регулировочный вокально-музыкальный образ» [1, с.128].

Как уже упоминалось, воспитание сенсорной культуры может проводиться по двум направлениям. Первое – в процессе проведения занятий, на которых развиваются и совершенствуются многие стороны исполнительского облика молодых певцов. И второе – целенаправленная деятельность, ставящая развитие сенсорной культуры вокалиста своей специальной целью. Приводимые в данной работе теоретические обобщения и методические советы, в равной степени могут быть использованы в этих двух направлениях. Более того, эти принципы и установки могут стать полезной основой для организации и проведения такого обучения.

Принципы и методические установки развития сенсорной культуры:

1. С первых же уроков необходимо установить *контроль по определению индивидуальной сенсорной границы вокального слуха певца,*

найти тот барьер, на котором он остановился в своем развитии. Это принципиально важно для успешности процесса обучения вокалиста. Если «ждать» когда обучающийся преодолеет этот барьер «естественным образом», то это станет серьезным тормозом для интенсификации процесса обучения. С другой стороны, если перед вокалистом будет поставлена непосильная задача, то она не только не будет решена, но возможны проявления побочных негативных явлений в виде потери интереса к занятиям.

2. Важна *инициатива педагога для привлечения активного внимания к проблеме оценки поступающей афферентации*. Часто ученики не могут дать объективную оценку озвученного эпизода не потому, что они «не слышат» недостатки звучания, а потому что у него отсутствует эталон, с которым он будет звучание сравнивать. Например, педагог дает задание спеть фразу legato. Ученик старается выполнить требование педагога, но нужного звучания не достигает. При повторном замечании педагога ничего не меняется: вторая попытка также не дает позитивного результата. При этом молодой вокалист уверен, что он выполняет требования педагога. Становится очевидным, что он своей ошибки «не слышит». Тогда педагог поет с такой же ошибкой как ученик, обращает внимание на то, где именно она допускается, а затем поет правильно. При необходимости, такое сопоставление повторяется несколько раз. После этого юный вокалист начинает «слышать» свою ошибку и успешно выполняет задание педагога. В данном случае сам по себе вокальный аппарат не стал функционировать лучше. Осознались и изменились целевые слуховые установки, певец понял свою ошибку, он ее услышал, и теперь вокальный аппарат смог выполнить предписанные педагогом требования. В целом нужно констатировать, что в данном случае вокалист вышел на новый уровень оценки слуховых афферентаций, преодолел тот барьер, который не позволял совершенствовать вокально-исполнительские умения.

3. Серьезное значение в повышении сенсорной культуры имеет *волевой настрой певца*, применение таких педагогических воздействий, которые приведут к активизации мотивационно-волевых устремлений вокалиста. Возвращаясь к описанному ранее эпизоду, нужно понять причину недостаточно четкой работы его вокального слуха. Часто она не в том, что сенсорный аппарат певца не позволяет это сделать, а в том, что в своей деятельности исполнитель подсознательно ориентируется на уже сформированные ранее слуховые навыки и звуковые эталоны. Его пение представляется «правильным», а задание педагога – «непонятным», и превращается в формальное требование, которое также формально и выполняется.

Главная проблема в том, что когда нет четкой цели, материализовать требование педагога исключительно сложно. Следовательно, гарантией выполнения задания является четкое представление цели. А для этого нужно преодолеть консервативность ранее сформированных навыков, что сделать очень непросто. Для этого потребуются серьезные волевые усилия, активизация которых является важнейшей задачей педагога.

4. Следующим условием развития сенсорной культуры является *применение адекватных приемов и методов работы* в классе сольного пения. В этой ситуации перед педагогом стоят две основные задачи: обеспечить ученика нужными слуховыми образцами, на которые он должен ориентироваться, и активно задействовать метод сравнения, при котором яснее проступает разница в звучании того или иного певческого задания. Нужно заметить, что решение первой задачи чаще всего обеспечивается методом показа педагогом нужного звучания фрагмента вокального произведения. «Самым простым способом тут является показ звучания самим педагогом» [1, с.128] – пишет С.Аксенова. Действительно, показ является одним из самых популярных методов в вокальной педагогике. «Прежде всего показ в высшей степени нагляден, заразителен и доступен - утверждает Н.Хомаковская. – Хороший, выразительный и убедительный показ

мобилизует ученика. При этом действуют все возможные факторы, сигнализирующие о том, как это следует сделать. И зрение, и слух, эмоциональное возбуждение – все это вдохновляет ученика на преодоления задач. Это нельзя достигнуть никакими рассказами. Каждому поющему известно, как много пользы дает слушание и наблюдение за пением хорошего певца, как много дает подражание его мышечным движениям, его технологии звуковедения. После слушания хорошего певца всегда легче поется» [152, с.104]. В формировании нужного певческого эталона значение метода показа чрезвычайно высоко. Он обеспечивает скорость и надежность усвоения звучащего эталона.

В наше время метод показа может быть успешно расширен с помощью технических средств. Для этого необходимо использование в учебном процессе заранее заготовленных видео или аудиозаписей различных слуховых эталонов. Они способны демонстрировать как типичные ошибки в звучании голоса, так и характеристики, которые помогут освоить правильное звучание. Более того, такие записи могут применяться не только на занятиях в классах сольного пения. Ими с большим успехом можно воспользоваться и при самостоятельных занятиях.

Во втором случае необходимо применять эффективные методы обучения, обеспечивающие *закрепление новых сенсорных эталонов*. В этом плане музыкальной педагогике уже давно известен проверенный практикой метод *повторения*. Но в отличие от такого же метода, применяемого в общей педагогике, в обучении музыканта он имеет свои особенности. Они определяются специфическим видом самой деятельности, к которому обращаются музыканты. Ведь обучение музыканта зависит не только от знаний, что является главным обстоятельством в общей педагогике, но и от формирования различных навыков. О.П.Сильд отмечает три группы «профессионально значимых навыков» [114, с.83]: «1) аттенционные, 2) сенсорные, перцептивные, имажинитивные, мнемонические, когнитивные, 3) сенсомоторные и перцептивно-моторные». Освоение всех навыков в той или

иной мере требует определенной автоматизации действий. Они, в свою очередь, предусматривают обязательное многократное повторение, проводимого по правилам, соответствующим психо-физиологическим закономерностям.

Таким образом, закрепление «слуховых эталонов» в сознании и памяти музыканта с помощью специально организованных повторений нужного материала становится важнейшим условием развития музыкального слуха и сенсорной культуры в целом.

Выполнение всех условий воспитания сенсорной культуры нужно дополнить еще одним принципиальным условием. Оно заключается в том, что традиционное развитие музыкального слуха и шире сенсорной культуры вокалиста, проводимое на индивидуальных занятиях параллельно с решением других учебных задач, должно быть дополнено организацией специальных занятий, ставящих своей конкретной целью развитие сенсорной культуры.

Глава 3. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО МУЗЫКАЛЬНО-ХУДОЖЕСТВЕННОМУ РАЗВИТИЮ ПЕВЦОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

3.1. Содержание эксперимента. Условия его организации

Проведение экспериментальной работы в области музыкально-художественного развития представляет значительную трудность. Она имеет объективный характер по целому ряду причин. *Первая связана с длительностью процесса развития.* Формально, начатое на первых занятиях вокалиста в музыкальном колледже, оно продолжается еще несколько лет в профессиональном учебном заведении. Но и после его окончания процесс не останавливается. Музыкальное мышление вокалиста продолжает активно совершенствоваться и далее, в течение многих десятилетий профессиональной деятельности в качестве солиста или преподавателя.

Длительность этого пути составляет серьезную сложность в его изучении. Ведь лонгитюдный метод, понимаемый как «длительное и систематическое изучение одного и того же объекта» [196], предлагает для своего проведения многолетние наблюдения, которые вряд ли возможно осуществить исследователю за короткое время обучения. Поэтому при изучении этих процессов целесообразно разделить его на условные этапы: начальное обучение, три-пять лет обучения, дальнейшее обучение и развитие в процессе профессиональной жизни. Понятно, что каждый этап имеет свои особенности, различные задачи и условия их решения. В этом случае появляется перспектива углубленного изучения каждого явления и получения серьезных научных результатов. Но, с другой стороны, нужно понимать, что при таком подходе возникает опасность изолированного представления о периодах развития вокалиста, потери перспективы системного осмысления и целостного представления о закономерностях совершенствования музыкального мышления. В данном случае,

эксперимент будет охватывать начальный этап обучения, на основе тех задач, которые будут актуальными именно в этот период.

Вторая причина определяется *объективной сложностью* процесса музыкально-художественного развития. Именно поэтому воспитание вокалистов происходит на индивидуальных занятиях, а взаимодействие преподавателя и обучающегося, направленного на такое развитие, является одной из самых сложных задач в педагогике. Ее решение предусматривает повышенное внимание преподавателя к мало уловимой сфере музыкально-художественного творчества, которое довольно часто реализуется как побочный продукт общего процесса обучения вокалиста.

Кроме того, от педагога требуется незаурядная интуиция в поисках путей решения многочисленных музыкально-художественных задач. Ее роль в музыкальной педагогике исключительно велика, так как она часто оказывается единственным средством решения той или иной педагогической задачи, неподвластной ни теории, ни практике обучения музыканта.

Сложность ситуации с музыкально-художественным развитием проявляется и в том, что его результат виден не сразу. Чаще всего, он предстает и может быть зафиксирован значительно позже, через довольно удаленный период времени. К примеру, достижения в работе над совершенствованием вокальной техники могут быть замечены после двух-трех недель активных занятий, что весьма способствует формированию соответствующей мотивации к этой деятельности. На музыкально-художественное развитие юного певца уходят годы, причем интенсивная работа в этом направлении может дать видимые результаты спустя многие месяцы.

Третья причина детерминируется *индивидуальными музыкально-художественными способностями каждого вокалиста*, уровнем его одаренности [141, с.49]. Будучи в схожих начальных условиях, один вокалист будет развиваться гораздо динамичнее, его индивидуальность

станет проявляться более ярко и красочно, чем у другого. И это, произойдет даже при схожих методах учебно-воспитательного воздействия. Формализовать этот процесс, добиться адекватной оценки применяемых методов обучения, при наличии разных результатов, задача очень непростая.

Четвертая причина зависит от *индивидуальных характеристик музыкально-художественного мышления каждого вокалиста*. Здесь речь идет не о уровне того или иного дарования, а о его свойствах. Как известно, психологи выделяют три вида мышления человека, это наглядно-действенное, наглядно-образное и абстрактно-логическое. Они могут сочетаться в каждом индивидууме по-разному. «Преобладание действенного и наглядно-образного мышления характерно для людей с доминирующей активацией правого полушария, такие люди ... склонны к художественным видам деятельности. У лиц с доминированием левого полушария отмечается более высокая успешность теоретического, вербально-логического мышления, они более успешны в математике (алгебре), научной деятельности» [20, с.10-11]. Эти же закономерности проявляются у вокалистов. Один вокалист тонко чувствует музыку, ее эмоциональную природу. Но при этом меньше внимания уделяет обстоятельствам, определяющим «интеллектуальную» основу ее восприятия.

Другой вокалист, наоборот, главным предназначением считает постижение логики учебного процесса, исполнительского творчества. Чувственное восприятие музыкальных произведений у него подчиняется строгой логике осмысления музыкально-художественного восприятия, которое опирается на абстрактно-логическое мышление, на интеллектуальную оценку художественных явлений. Он ищет ответы на свои художественные запросы не в глубинах своего чувственно-эмоционального сознания, а в «изучении» музыки, будь то лучшие образцы вокально-исполнительского искусства или композиторского творчества. При этом нужно учесть, что в «чистом» виде певцы эмоционального или интеллектуального типа не встречаются. Любое музыкальное дарование –

это сочетание двух сторон, данное в различных пропорциях. Сказанное еще более усложняет процесс научного изучения музыкального развития певца.

Серьезным препятствием в познании музыкального мышления является сложность в определении адекватных критериев оценки процесса музыкально-художественного развития. А ведь, по справедливому утверждению Н.Н. и Н.И. Губановых: «Критерии научности знания демонстрируют отличие научного знания от ненаучного» [15, с.1]. В своей статье эти авторы приводят несколько критериев, которые определяют эту разницу. В их числе «доказательность», «непротиворечивость» и еще 7 названий.

Но их перенесение в область музыкальной педагогики далеко не так однозначно. При таких попытках возникает серьезное противоречие: если явления, связанные с музыкальным творчеством, не является научным познанием, что справедливо, то постижение его закономерностей обладает всеми свойствами научного знания, что также не вызывает сомнения. Но как совместить эти два подхода?

Попытку изучить музыку как науку предпринял в свое время пушкинский Сальери: «Звуки умертвив, музыку я разъял, как труп. Поверил я алгеброй гармонию...». Но все его упорство, все попытки «покорить» искусство и достичь его вершин оказались напрасны. Как объяснить с научных позиций почему одна мелодия, сочиненная композитором, пользуется огромной популярностью и становится любимой совершенно разными людьми, а другая оставляет их равнодушными? И это не праздный вопрос. Если мы хотим усовершенствовать процесс музыкально-художественного развития, то нужно иметь о нем более или менее четкие научные представления. А без определения критериев это сделать невозможно. Это выделяет такой поиск в отдельную исследовательскую задачу.

Еще одной проблемой организации экспериментального исследования служит многогранность процесса музыкально-художественного развития,

детерминированного сложностью объекта исследования. Факторов, определяющих указанное развитие много. Их можно разделить на внешние и внутренние. Ко внутренним относятся воспитание мотивационной сферы, музыкального мышления, сенсорной культуры. Изучение этих компонентов само по себе может составить научно-теоретическую задачу. Но решить ее в полной мере в рамках одного опытно-экспериментального исследования, в силу своего объема, вряд ли возможно. В такой ситуации целесообразно наметить общее направление эксперимента и проверить его детали, выявленные в процессе его проведения. Что касается внешних факторов, то они связаны в большей мере с организацией, с применением эффективных методов, с целевыми установками обучения, отражающими направление профессиональной подготовки вокалистов.

В данном исследовании выбор объекта обращен на важнейшее условие музыкально-художественного воспитания: развитие музыкального мышления. Но масштаб такой задачи значительно превышает рамки эксперимента, возможного в диссертационном исследовании. Поэтому из всех компонентов музыкального мышления в центре внимания окажется только одна, но принципиально важная, его сторона, связанная с чувственно-эмоциональной сферой.

Это обусловлено исключительной важностью чувственно-эмоциональной составляющей в музыкальном искусстве. Именно встреча с миром эмоциональных переживаний привлекает многочисленных слушателей концертов, эмоциональность является важнейшим критерием в оценке художественного дарования певца. При этом, развитие чувственно-эмоциональной сферы остается наименее изученным в теории музыкальной педагогики, тем более что на практике, оно осуществляется, чаще всего, на основе интуиции мудрого педагога-наставника.

Отметим еще одно обстоятельство, связанное с выбором начального периода развития певца. Как известно, именно в этот период закладываются основы будущего вокально-исполнительского мастерства. При правильно

заложенном фундаменте создается надежное основание для эффективного и гармоничного развития вокалиста, и он естественным образом поднимается к высотам вокального искусства. Вместе с тем, огрехи начального периода обучения могут приобрести для вокалиста долгосрочный проблемный характер. Скажем, ошибки в организации вокального аппарата, закрепляясь в певческих навыках станут серьезным препятствием в воспитании вокально-исполнительской техники, а их исправление составит серьезную проблему, способную повлиять на артистическую судьбу вокалиста.

Но среди многих обстоятельств, оказывающих влияние на певца в начальный период обучения, обращение к чувственно-эмоциональной стороне его личности занимает особое место. Дело в том, что помимо технологических навыков и умений, в этот период закладываются и *художественно-мировоззренческие* установки. И они принципиально определяют ориентиры будущего певца в своей деятельности. Центральное место в ряду этих установок занимает осмысление исключительной важности музыкального содержания вокального искусства, своего отношения к нему. В свое время Л.Дмитриев писал: «Бессмысленно учить вокальной технике человека, у которого не развита музыкальность. Его техника будет образована как следствие каких-то побочных моментов» [16, с.234].

Тем не менее, в вокальной педагогике традиционно сложился порядок, согласно которому начальный период занятий посвящен решению вокально-технологических задач. Все внимание певца в этот период поглощает развитие вокального аппарата, освоение начальных певческих навыков в соответствии с нормами академического пения. А главным учебным материалом является специально подобранные различные вокальные упражнения. Одним из условий адекватного их выбора служит то, что «Упражнения для начинающих должны быть весьма несложны, так как все внимание ученика должно быть сосредоточено на технике голосообразования. Во всех случаях при пении упражнений следует

требовать точности атаки и чистоты интонации. К этому следует приучать ученика сразу» [16, с.540]. В такой ситуации решение задач, связанных с музыкальной выразительностью, по вполне естественным причинам, откладывается на более поздний период.

Но вся проблема в том, что процесс освоения начальных певческих навыков занимает продолжительное время. Это не неделя, не месяц, а много месяцев, быть может и больше года в зависимости от индивидуальности обучающегося. На протяжении нескольких месяцев у него в центре активного внимания находятся многочисленные технические вопросы, а все то, что обеспечивает художественное развитие находится в пассивном состоянии. Со временем у певца формируется устойчивая установка на приоритетное вокально-техническое развитие и недооценка главных целей его занятий: музыкально-творческое развитие. И это не временная трудность. Такой стиль занятий оказывает существенное влияние на формирование вокально-художественной стороны его личности. А это уже определяет стратегические линии всего процесса обучения вокалиста.

Другими словами, подобное положение отражается не на локальных проблемах исправления технологических недостатков, возникших в начальный период обучения, а на понимании сущностных вопросов вокального искусства и самой профессии вокалиста-исполнителя или педагога. Эти последствия вполне объяснимы. Продолжительность и настойчивость вокально-технической работы приводят к возникновению соответствующих мотивов, которые в дальнейшем будут доминировать в учебной деятельности певца. А перестройка мотивов, как известно, чрезвычайно сложный процесс. Это вполне видно из вокально-педагогической практики. Опытные педагоги прекрасно знают как трудно, случается, убедить вокалиста сместить внимание со значимости пения высокой ноты на выразительность исполнения музыкальной фразы.

Другой проблемой, обосновывающей важность музыкально-художественного развития с первых же занятий, связана с трудностью этого

процесса. При известном старании овладеть профессиональной вокальной техникой можно за два-три года. Но на воспитание музыкально-художественного мышления, на возвращение вокалиста-художника, творческой личности уходят многие годы целенаправленного труда. При этом нужно учитывать, что истинные высоты этого искусства доступны лишь немногим. Но у каждого есть свой индивидуально-очерченный диапазон художественного развития. С помощью эффективной методики обучения, правильной его организации можно достичь вершины отпущенного природой мастерства.

В организации экспериментальной работы необходимо учитывать еще одно обстоятельство. Развитие музыкального мышления не может происходить изолированно. Принципиально важны два условия, в рамках которых оно осуществляется. Они связаны с формированием мотивации к этой деятельности и с воспитанием сенсорной культуры. Но на странице 84 диссертации приводится мнение психолога Е.П. Ильина о невозможности сформировать нужный мотив из вне. Означает ли это, что в этом вопросе педагог бессилён? В действительности это не совсем так. Ключ к решению этой проблемы дает сам психолог. Он пишет: «Можно только способствовать этому процессу. ... *извне формируются не мотивы, а мотиваторы*» [22, с.86]. Следовательно, на основе мотиваторов можно добиться формирования мотива у обучающегося. А вот роль мотиваторов вполне могут выполнять внешние воздействия, которые их порождают и через них формируют уже нужный мотив. В качестве мотиваторов могут выступать такие внешние воздействия как организация занятий, осознание целей и задач многочисленных заданий, контроль за их выполнением, применение игровой формы обучения, стимулирующей развитие тех или иных способностей вокалистов и многое другое.

Не менее важным для развития чувственно-эмоциональной сферы представляется формирование сенсорной культуры. Она самым тесным образом связана с музыкальным мышлением, является его частью, так как

основывается на памяти вокалиста. «Сенсорная культура – по утверждению В.Сраджева и авторов, – это, прежде всего, наличие в памяти неких эталонов-представлений, с которыми сравниваются поступающие афферентные сигналы» [125, с.159-160]. Без укрепления сенсорной культуры большая часть заданий, предусмотренных в ходе проведения эксперимента, не может быть выполнена. При этом нужно отметить, что для успешного музыкально-художественного развития нужно не формальное присутствие неких эталонов-образцов, а освоение большого количества их тонких проявлений. Это будет свидетельствовать о наличии высокоорганизованного комплекса соответствующих представлений, то есть о сенсорной культуре. «Высокий уровень развития сенсорных систем, наличие разнообразных эталонов-образцов и позволяет говорить о сенсорной культуре вокалиста» [125, с.159-160].

Как известно, чтобы дать оценку того или иного действия, предмета, свойства, нужно отчетливо представлять то, с чем будет проводиться сравнение. Механизм этого процесса в свое время был описан Ю.А.Ковнер в ракурсе выполнения вокально-технических заданий: «Для пения необходимо, прежде всего, иметь мысленное слуховое представление правильного звука. Певец, как бы настраивает свой инструмент в соответствии с тем идеалом звучания, представление о котором у него создалось» [28, с.46]. Мысленные слуховые представления – это и есть те образцы, которые формируются в памяти музыканта и активно используются в процессе его занятий.

Но такие образцы могут быть не только в виде музыкально-слуховых представлений. В данном случае, нужны эталоны-образцы выражения определенного чувственного состояния. Они формируются в памяти человека и в отношении чувственно-эмоциональных представлений. Человек что-то громко говорит на незнакомом языке. Смысл его слов, естественно, непонятен. Но вот его эмоциональное состояние вполне определимо: человек гневается или восторгается, он находится в отчаянии

или делится своей радостью. Чтобы это понять необходимо иметь некие представления о различных состояниях, на основании сличения с которыми делаются определенные выводы.

Неизмеримо сложнее оценивать чувства и эмоции в музыке. Для определения контрастных состояний чувственной сферы человеку вполне может хватить бытового жизненного опыта. Он вряд ли перепутает траурный похоронный марш с восторженным триумфальным шествием, так как подобные представления у него, как правило, имеются. Но возьмем более сложное задание. Чувство нежности знакомо каждому человеку. Теперь звучит мелодия, по которой нужно уточнить чувство – это нежность к ребенку, к своей матери или к своему возлюбленному? Здесь жизненного опыта может уже и не хватить, нужны такие эталоны-образцы, по которым можно будет различать эти тончайшие состояния. Для музыканта-исполнителя, который передает всю глубину чувственно-эмоционального содержания музыкального произведения это имеет принципиальное значение. С одной стороны наличие многих сенсорных эталонов обогащает его музыкально-художественное мышление, а с другой, вооружает исполнителя целой палитрой средств выразительности, которая отличает музыканта-ремесленника, от музыканта художника и творца.

Учитывая исключительную важность сенсорной культуры в формировании музыкального мышления, в воспитании музыканта в целом, она включена в экспериментальную работу по активизации музыкально-художественного развития в начальный период обучения. Более того, создание сенсорных образов, на которые должны ориентироваться вокалисты является мощным средством развития музыкального мышления.

Итак, подводя итог сказанному нужно отметить основные цели и задачи, стоящими перед участниками эксперимента. Они связаны: 1. с формированием установки на музыкально-художественное развитие как важнейшей цели обучения вокалиста; 2. с активным воспитанием чувственно-эмоциональной сферы начинающих певцов, в условиях

акцентированной вокально-технической работы; 3. Наконец, с вооружением певцов комплексом образцов-эталонов, которые лягут в основу совершенствования их музыкально-художественного мышления.

Теоретико-методические установки и порядок проведения эксперимента.

Выделение чувственно-эмоциональной сферы музыкального мышления в качестве предмета, имманентно связанного с музыкально-художественным развитием, диктует не только область научного интереса, но и логику, учебные установки проводимого эксперимента. Поэтому генеральной целью эксперимента является поиск механизма чувственно-эмоционального развития вокалистов на основе системы учебно-воспитательных действий, проводимых в начальный период их обучения, а также проверка его результативности.

Для достижения поставленной цели необходимо решить несколько научно-практических задач. *Первая* связана с формированием *установки* на неоспоримую важность формирования чувственно-эмоциональной сферы, в ряду действий, направленных на музыкально-художественное воспитание вокалиста. Активное и результативное включение чувственно-эмоциональной сферы в учебную деятельность невозможно без создания соответствующих мотивов. Однако, они рождаются под влиянием целого ряда мотиваторов, создание которых и является актуальнейшей задачей проводимого эксперимента. Что может стать основой для их объективации?

Первый фактор – это *организация деятельности*, в которую будут включены ученики. Как известно, одним из важнейших условий формирования мотива, как утверждают психологи, является привлечение обучающихся к соответствующей деятельности, так как одним вербальным воздействием эту задачу в долгосрочной перспективе решить вряд ли удастся. А процессе реализации деятельности возникает множество системно организованных мотиваторов. В данном случае они требуют проведения целого ряда связанных между собою мер.

В первую очередь необходимо ясно и точно указать на цель экспериментальной работы, объяснить ее значимость и перспективы. Для этого применяются предварительные установочные беседы, в которых нужно не только изложить цель и задачи этой деятельности, но и попытаться заинтересовать ею участников эксперимента, сделать учебные действия желанными для каждого, пробудить их личную заинтересованность в результатах этой деятельности. Это должно вызвать у испытуемых определенный *интерес*. Но для рождения мотива деятельности это окажется не достаточным.

Следующий фактор связан с сохранением и развитием интереса. Его важно закрепить продуманной организацией учебной работы. Для этого необходимо выстроить процесс обучения таким образом, чтобы все его детали способствовали поддержанию интереса, служили мотиваторами, формирующими мотив. С этой целью применялась специальная система воздействий. Начиналась экспериментальная работа с проведения предварительного собеседования с участниками эксперимента, в котором объяснялась важность чувственно-эмоционального развития для успешности музыкального обучения в целом. Далее были организованы занятия по специально составленному графику. В плане их организации важно проследить за тем, чтобы в рамках единого процесса работы над развитием эмоционально-чувственной сферы, участники эксперимента понимали его периоды и главные задачи каждого из них.

Четкая организация занятий должна сочетаться с глубоким осознанием содержания каждого задания, которое должно выполняться участниками эксперимента. В этой ситуации важнейшим условием успешности процесса обучения является *контроль за их выполнением*. В организации и проведении занятий важно добиться понимания участниками обязательности и даже неизбежности проверки тех заданий, которые даются руководителем эксперимента.

Еще одним мотиватором, способствующим формированию мотива деятельности является не только проведение промежуточных и итоговых проверок, в процессе учебной экспериментальной работы, но и *заблаговременное и неоднократное предупреждение участников эксперимента об их сроках и содержании.*

Необходимо указать на *мотиватор*, связанный с организацией позитивной эмоциональной реакции, сопутствующей процессу обучения. Важнейшим фактором результативности такого развития является положительный эмоциональный фон, проявляемый на всех этапах процесса обучения. Одним из них является успех, сопутствующий учебной работе. Как известно, он служит мощнейшим мотиватором формирования мотива деятельности, поэтому этот фактор должен стать предметом особой заботы руководителя эксперимента. С другой стороны, вполне закономерно, что успех обучающихся закономерно зависит от результативности методики и тех приемов учебной деятельности, которые применяются в экспериментальной работе.

Наконец, нельзя проигнорировать создание *увлеченности* в работе испытуемых. Поможет в этом внедрение в музыкально-художественную работу атмосферы творчества, применение игровых форм деятельности, выполнение обще дидактических установок: от простого к сложному, учет индивидуальных особенностей участников эксперимента, наконец, доброжелательный тон проведения занятий. В задачу экспериментатора должно входить формирование убеждения, что и руководитель, и ученики занимаются общим интересным и творческим делом, что вокалисты не только развиваются сами, но становятся участниками научно-исследовательского процесса, который способен оказать существенную помощь в освоении сложнейшей специальности вокалиста. Кроме того, содержание экспериментальной работы, наработанные в ходе его реализации методики обучения помогут другим певцам быстрее овладеть вокально-исполнительским искусством.

Решение *второй* задачи направлено на формирование чувственно-эмоциональной сферы вокалистов на основе освоения образов-эталонов, как части их сенсорной культуры, и готовности к ее применению как в исполнительском процессе, так и в своем обучении. Одной из первостепенных проблем в этой деятельности является перестройка мышления вокалиста в оценке реального значения чувственного восприятия как музыкального искусства, так и вокального исполнительства.

Следующей проблемой становится работа над чувственно-эмоциональным развитием молодых вокалистов. Она состоит из двух разделов. Первый связан с обогащением сенсорных эталонов, отражающих эмоционально-чувственную сторону мышления вокалиста, а второй – с воспитанием умения применять сформированные образцы на практике. Для создания «базы данных» таких эталонов в работу включался обширный материал звучащих образцов различных эмоциональных состояний, передаваемых музыкой. Периодически эти упражнения дополнялись прослушиванием музыкальных и, прежде всего, вокальных произведений. Они включают в себя анализ не только содержания произведения, но и его образно-эмоциональные характеристики.

Важным моментом в таких занятиях нужно признать включение обучающихся в конкретную деятельность, в основе которой лежало не только усвоение различных «образцов», но и умение использовать этот материал в практической работе. С этой целью серьезное внимание уделялось проведению различных дискуссий в оценке тех или иных эмоциональных состояний, которые обсуждались в процессе проведения эксперимента. Нужно отметить, что в качестве важнейшей цели этой деятельности выступало не столько выявление «единственно правильной оценки» эмоционального состояния, что в музыкальном искусстве вряд ли уместно, сколько воспитание активности музыкального мышления и формирование методологического подхода в оценке художественных

явлений, связанного с эмоционально-художественной стороной звучащего музыкального произведения.

Этот подход особенно важен на более поздних стадиях проведения эксперимента. Как уже упоминалось, отличить и оценить контрастные эмоциональные состояния могут практически все ученики, даже специально не обучающиеся вокалу. Но по мере усложнения заданий, отражающих более тонкое различие этих состояний, требовалась специальная работа по освоению их тонких градаций. И если обобщенная оценка эмоционального состояния, как правило, по мере развития чувственно-эмоциональной сферы не вызывала дискуссий и представлялась как вполне единое «экспертное» заключение, то дальнейшее уточнение и оценка звучащего материала определялась индивидуально. Она зависела от порога чувствительности, который обуславливался свойствами эталонов-образцов, сформированных в памяти испытуемого, и, конечно, особенностями его мышления в целом.

Нужно отметить одно важное обстоятельство. Если формирование обобщенных эмоциональных состояний вполне регулируется учебным процессом и прямым учебными воздействия педагога, то при освоения новых, более тонких порогов чувственно-эмоционального восприятия положение постепенно меняется. Оценка тончайших нюансов чувственно-эмоционального образа составляет все более и более усложняющуюся картину. В этой ситуации роль педагога существенно меняется. Постепенно его цель трансформируется от внедрения в сознание учеников образцов-эталонов чувственно-эмоциональных состояний, на создание *наиболее благоприятных условий для развития и проявления индивидуальных музыкально-художественных способностей*. И этот процесс все менее и менее поддается формализации, так как эта особенность искусства является его главным отличительным достоинством.

Третья задача заключается в выявлении *уровня сформированности чувственно-эмоциональной сферы*. По мере усложнения заданий оценка звучащего материала испытуемыми может весьма отличаться. И это

выдвигает еще одну педагогическую проблему: что лежит в основе анализа произведений – слабость или нечеткость сформированных эталонов-образцов, или особенности индивидуального мышления вокалиста? Понятно, что от ответа на этот вопрос зависит дальнейшая тактика обучения.

Чтобы разобраться в этой ситуации в эксперимент был введен еще один вид практической работы. Дело в том, что активность и содержание чувственно-эмоциональной сфере вполне видны при выполнении практического задания: озвучить мотив или фрагмент мелодии в рамках выразительного пения. Для этого ученик исполняет фрагмент мелодии ориентируясь на те музыкально-художественные установки, которые специально даются педагогом. Если испытуемый уверенно справляется с заданием, то это свидетельствует о высоком уровне сформированности и развития чувственно-эмоциональной сферы, об ее активности.

В случае, если выполнение задание является недостаточным, то здесь возникает три варианта: 1. Бледность имеющихся чувственных образцов-эталонов, не обеспечивающих управление моторикой вокалиста. 2. Недостаточная развитость вокально-технического аппарата, не способного воплощать сигналы чувственной сферы. 3. Ослабленные координационные связи между художественным мышлением и моторикой вокалиста. Понятно, что удовлетворительные результаты возможны только при сбалансированной работе чувственно-образной сферы, соответствующего развития певческого аппарата и механизмов их координации. Но для этого нужно учитывать уровень развития каждого компонента, так как они опираются на разные психофизиологические и физиологические механизмы. С помощью дополнительных упражнений, последовательно исключая вторую и третью причины, можно определить и уровень их развития. Это позволит более объективно оценить возможности чувственно-эмоциональной сферы. Таковы общетеоретические предпосылки проведения эксперимента.

Организация эксперимента и его методическое обеспечение

Проведение эксперимента имеет свои особенности. Прежде всего они проявляются в сложности его организации из-за дискуссионности оценки слуховых результатов, связанными с объективными условиями. Поэтому в экспериментальных работах в доказательствах результативности предлагаемых методик часто применяется метод сравнения результатов, показанных в двух, специально подобранных, группах. Они, как правило, называются «контрольная» и «экспериментальная». Результаты, показанные при выполнении специальных тестовых заданий, обобщаются и сравниваются в двух группах. Эти данные выступают в виде обобщенных цифровых показателей и отражают средний уровень развития учащихся контрольной и экспериментальной групп.

Однако, в данном случае такой подход не обеспечит полную объективность полученного результата, что закономерно может отразиться на его выводах. Все дело в том, что в обычной исследовательской практике, группы формируются, по возможности, со схожими характеристиками. При этом показанные при отборочном опросе или прослушивании результаты должно быть близкими в двух группах. Тогда курс экспериментального обучения способен показать положительную динамику, в отличие от контрольной группы.

В данном случае огромную сложность представляет выбор участников эксперимента и разделение их на более или менее равные группы. Трудность состоит в том, что качества чувственно-эмоциональной сферы, не всегда очевидны при разовой ее оценке, кроме того, чувства музыканта как никакая другая сторона музыкально-художественного дарования, определяется его психической организацией. Эти обстоятельства вносят серьезные коррективы в проведение эксперимента. В чем это может проявляться?

При первичном тестировании далеко не всегда удается оценить в должной мере чувственно-эмоциональную сферу певца. Это происходит из-

за множества причин, воздействующих на ее оценку. Поэтому нельзя исключать вариант, когда обе группы певцов, принимающих участие в эксперименте, несмотря на внешнюю схожесть результатов, на практике могут оказаться очень *разными* по своему уровню одаренности. В этом случае может оказаться, что в контрольной группе окажется больше вокалистов с яркой эмоциональной сферой, чем в экспериментальной. И это способно породить серьезную проблему.

Одной из особенностей развития чувственно-эмоциональной стороны личности обучающегося является прямая зависимость от природных задатков. Как писал в свое время Б.Теплов: «музыкальность человека зависит от его врожденных индивидуальных задатков...» [141, с.49]. Именно они во многом диктуют темп и уровень художественного развития вокалиста. Часто их воздействие, опирающееся на индивидуальные особенности мышления вокалиста, оказывает более сильное влияние, чем, собственно, методика обучения. В итоге, обучающиеся контрольной группы, которым не уделялось специального внимания на воспитание чувственной стороны музыкальной одаренности, могут показать более высокие результаты, и более яркую динамику в своем развитии, чем вокалисты экспериментальной, несмотря на применение специализированной методики. Следовательно, может возникнуть ситуация, когда при сравнении обобщенных оценок результатов, показанных в двух группах на начальном этапе, и на итоговом прослушивании, не будет отражаться реальная ценность предлагаемой методики, что поставит под сомнение научную и практическую значимость всего эксперимента. Поэтому при обработке и оценке получаемых результатов нужно обязательно учитывать это обстоятельство.

Чтобы избежать таких последствий, нужна специальная методика оценки получаемых результатов. Ее суть в том, что в процессе проведения эксперимента, по итогам занятий и промежуточных проверочных заданий обучающихся в экспериментальной группе, они подразделяются на три

подгруппы. В первую войдут вокалисты с ярко выраженной чувственно-эмоциональной одаренностью, во второй – уступающие лидерам в проявлении этой стороны личности вокалиста, но обладающие развитым эмоционально-художественным чувством. Наконец, в третьей окажутся испытуемые, характеризующиеся низким уровнем чувственно-эмоционального развития. В процессе проведения эксперимента, состав этих подгрупп может меняться в соответствие с реальной ситуацией, складывающейся на занятиях и по итогам их учебной деятельности. Но главное каждый участник будет рассматриваться не в обобщенном плане, а как личность, обладающая своими особенностями чувственно-эмоциональной сферы. Это позволит проводить анализ опираясь на характеристики каждого участника и учитывать динамику его индивидуального развития.

В контрольной группе при проведении первичных действий, связанных с оценкой индивидуальных свойств музыкальных способностей участников эксперимента, также выделяются три подгруппы. Но их разделение носит весьма условный и предварительный характер и может быть скорректировано в процессе обучения. Особенностью методики оценки и обработки получаемых результатов является то, что они будут осуществляться не только в контексте общей совокупности полученных в ходе эксперимента баллов, но и дополняться результатами, показанными каждым участником эксперимента, с учетом оценки подгруппы, куда был определен.

Это открывает возможность оценивать динамику развития чувственно-эмоциональной сферы с двух сторон. Традиционно, это будет обобщенный анализ результатов, показанных в рамках контрольной и экспериментальной групп. Но он будет дополняться еще двумя подходами: сравнением результатов обучающихся в подгруппах внутри каждой группы, и сравнением этих же показателей применительно к контрольной и экспериментальной группе, где каждая подгруппа будет сравниваться с

такой же, как и в другой группе. Это позволит более объективно подойти к оценке эффективности предлагаемой методики.

Сам эксперимент предполагает выполнение различных заданий, выстроенных в определенную систему. Это:

1. Проведение констатирующего этапа эксперимента. В него входят:
 - а. Беседа с участниками эксперимента;
 - б. Определение первичного уровня музыкально-художественного развития вокалистов.
2. Организация контрольной и экспериментальной групп.
3. Проведение формирующего эксперимента: обучение певцов в экспериментальной группе.
4. Организация промежуточного контроля динамики развития чувственно-эмоциональной сферы в экспериментальной группе.
5. Проведение контрольного этапа эксперимента, нацеленного на развитие чувственно-эмоциональной сферы.
6. Обработка материалов и заключительные выводы.

Проведение констатирующего этапа эксперимента

Начинается эксперимент с организации контрольной и экспериментальной групп. Но в этом действии есть свои особенности. Прежде всего, нужно учитывать два обстоятельства. Первое – организационный фактор. В реальном обучении вокалистов, проходящем, как известно, в индивидуальной форме, трудно организовать учебный процесс, при котором большое количество вокалистов начнет свое обучение в классе одного педагога. Это можно осуществить в экспериментальной группе в качестве специального экспериментального задания, но очень сложно в контрольной. Поэтому занятия в контрольной группе могут проводиться у разных преподавателей, но на их учеников не будет оказывать воздействие предлагаемая методика. А экспериментальная

группа, напротив, будет полностью заниматься у одного педагога по инновационной методике.

Второй фактор связан с выбором участников эксперимента, обладающих примерно равным начальным уровнем развития изучаемых свойств, что сделать практически очень сложно. Совершенно естественно, что участники эксперимента могут сильно отличаться по своим индивидуальными способностям, которые трудно будет свести к общим результатам. Именно с этой целью необходимо разделение вокалистов каждой группы на три подгруппы: высокого, среднего и низкого уровней развития. Его главными условиями выступает подбор вокалистов с приблизительно равными по своим возможностям и подготовке в своей подгруппе. Разделение по трем подгруппам поможет приблизиться к паритету двух основных групп. Это окажется допустимым в силу более тонкой дифференциации музыкальных способностей испытуемых.

Далее, наступает ответственный период формирования групп, принимающих участие в эксперименте. Для этого с вокалистами проводится предварительная беседа и опрос участников обеих групп предполагаемого эксперимента. В предварительной беседе не только предоставляется информация о задачах и условиях проведения эксперимента, но и начинается процесс выбора мотиваторов, которые должны лечь в основу формирования мотив нужной деятельности.

Начальную информацию можно получить при анализе специально организованного *опроса* участников эксперимента. Он призван дать информацию об отношении молодых вокалистов к проблеме чувственно-эмоционального развития и определить место таких установок в общем процессе музыкально-художественного воспитания. Помимо этого, руководитель эксперимента получает первичные знания о музыкально-художественных принципах и установках молодых вокалистов, об основных критериях и привычном порядке занятий в предшествующих период обучения. Испытуемые заполняют анкету с вопросами, ответы на которые

дают предварительную информацию о теоретико-педагогических установках обучения, сформированных ранее в процессе занятий.

Центральным положением констатирующего эксперимента являются специальные задания, выполнение которых предоставит информацию, служащую основанием для разделения по подгруппам и определяющую детали учебно-воспитательного воздействия на испытуемых. Эти задания многообразны и позволяют рассмотреть предмет изучения с различных сторон. Они весьма конструктивно описаны А.П.Цилинко [161].

Практическое изучение музыкально-художественных возможностей молодых певцов начинается с прослушивания вокального произведения. Оно выбирается из числа небольших по объему, обладающих красивой мелодией, запоминающимся содержанием, ярким характером, в хорошем профессиональном исполнении. После чего участники эксперимента заполняют анкету. Ее цель: выявить в общем виде реальные предпочтения в оценке музыкального произведения, определить приоритеты в этом действии, оценить понимание важности обращения к чувственно-эмоциональной стороне.

С помощью следующих заданий определяется диапазон реальных критериев, на которые ориентируются молодые вокалисты в оценке чувственно-эмоциональной стороны исполнительского процесса. Для этого ведущий предлагает молодым вокалистам прослушать несколько коротких фрагментов мелодии вокальных произведений, подобранных по принципу контраста: характер веселый – грустный, трагичный – шуточный, нежный – драматичный, лирический – озорной и т.д. Эти фрагменты могут быть подготовлены заранее и представлены в записи, а могут исполняться самим педагогом. Испытуемый определяет характер каждого фрагмента по отдельности, а потом в сравнении друг с другом. В анкете фиксируется оценка полученных ответов.

Следующее задание, продолжает предыдущее. С этой целью также подготавливается для прослушивания несколько фрагментов мелодий, но

задача при этом усложняется. Теперь сопоставление фрагментов происходит не по принципу контраста, что подчеркивает наличие вполне очевидного порога чувственно-эмоционального восприятия мелодии, а требует более тонкой дифференциации и оценки получаемых слуховых ощущений. Для этого в заданиях сравниваются эмоционально схожие состояния, но имеющие свои тонкие отличия. Например, звучат две мелодии, отражающие радость человека. Но в первом случае это эмоции ребенка, а во втором, пожилого человека. Также улавливается различие между любовью к ребенку или к возлюбленному и т.д.

Скорее всего, тонкая дифференциация окажется недоступной для большинства участников эксперимента. Тем не менее, ее проверка очень важна. Тонкость порогов восприятия составляет в искусстве системное качество. Ее наличие будет указывать на высокий уровень одаренности в этой сфере музыкального мышления. Помимо этого, нужно учесть, что результаты начального тестирования могут служить основанием для оценки, применяемой в обучении участников экспериментальной группы, методики. Понятно, что ее эффективность будет проявляться, прежде всего, в повышении порога восприятия слуховой информации. В этом случае, требовательное ухо вокалиста сможет дифференцировать тончайшие оттенки звучания мелодической ткани, выражающие многообразие эмоциональных состояний, которыми богата наша жизнь. Это поможет не только успешно анализировать различные стороны музыкального искусства, но и станет серьезным основанием для музыкально-художественного развития, а также для повышения исполнительского мастерства вокалиста. А главным аргументом необходимости такого анализа является формирование мотиваторов, которые положат начало воспитанию установок на первоочередную важность музыкально-художественного развития вокалиста.

Следующее испытание в рамках констатирующего этапа позволяет установить не только уровень сформированной сенсорной культуры, но и

наличие других качеств, связанных с практической деятельностью певца. Для этого преподаватель предлагает участникам эксперимента запомнить короткий, интонационно не сложный мотив или его фрагмент. Сначала он проигрывает его на инструменте или озвучивает голосом. При этом внимание участников сначала должно быть сосредоточено не на характере исполняемого, а на пении с чистотой интонации и правильной ритмической организации. После нескольких исполнений этого фрагмента участниками эксперимента, которое может осуществляться хором, и добившись уверенного его звучания, преподаватель приступает к выполнению основной части задания. Теперь каждый испытуемый получает задание пропеть уже знакомый фрагмент в том характере, в котором укажет преподаватель.

Сначала педагог сам демонстрирует выполнение задания, а затем предлагает каждому участнику, исполнить заданный фрагмент в указанном преподавателем характере. Другие присутствующие участники эксперимента принимают в нем активное участие. Они оценивают успешность выполнения задания своим товарищем. Это позволяет включать всех вокалистов в активную деятельность, что будет способствовать более быстрой их адаптации к выполнению задания и поможет заложить основы чувственно-эмоционального развития вокалиста.

При оценке уровня развития чувственно-эмоциональной сферы и ее активности с помощью данного задания нужно учитывать несколько обстоятельств. Для многих вокалистов оно может оказаться настолько непривычным, что за короткое время они не смогут адаптироваться к его выполнению и показанный результат не будет соответствовать реальному уровню развития чувственно-эмоциональной сферы. Второе обстоятельство связано с тем, что успешно выполнить подобное задание можно при наличии звуковой цели, отражающей характер исполняемого, с одной стороны, и готовности вокального аппарата воплотить в звуках голоса нужный чувственный образ. Именно поэтому в техническом плане задание должно быть максимально простым и доступным, а педагог понимать, что

низкий результат, показанный при исполнении вокального фрагмента, не обязательно свидетельствует о скромных возможностях чувственно-эмоциональной сферы. Причина может заключаться в неготовности вокально-исполнительского аппарата.

Анализ полученных анкет, в сочетании с оценкой выполненных заданий, предписанных констатирующим этапом эксперимента, должны рассматриваться в комплексе и составить обобщенный «портрет» музыкально-художественной стороны личности молодых вокалистов. Подробное описание этого периода эксперимента обусловлено тем, что формирующий этап будет построен на развитии и совершенствовании тех положений, которые были выявлены на констатирующем этапе.

Проведение формирующего эксперимента

Формирующий этап эксперимента ограничивался сроками в четыре месяца. Он предполагал проведение двух контрольных опросов. Первое прослушивание являлось промежуточным и завершало занятия участников экспериментальной группы после первых двух месяцев. Второе – итоговое, контрольное. Оно завершало формирующий этап эксперимента после четырех месяцев занятий. Именно итоги этого испытания сравнивались с таким же, проведенным в контрольной группе, которая обучалась в рамках обычных учебных программных требований. Результаты, показанные в итоговом опросе, стали основанием для определения эффективности предложенной методики развития чувственно-эмоциональной сферы вокалистов и, соответственно, музыкального мышления в целом.

Принципиально важным представляется проведение занятий в новом формате. Он предполагал сочетание *мелкогрупповых и индивидуальных* занятий. Специальной целью мелкогрупповых занятий служило активное развитие музыкального мышления испытуемых. Надо заметить, что подобные узконаправленные занятия, как правило, в обычном учебном процессе не проводятся. В свою очередь и индивидуальные занятия вокалистов осуществлялись в необычном формате. Он сочетал в себе две

формы: привычные индивидуальные занятия, и занятия с двумя обучающимися в течении сдвоенного времени проведения занятий. В чем целесообразность таких занятий?

В исторической практике вокального обучения закрепились установка, согласно которой на начальном периоде занятий, вокалист не должен перегружать свой певческий аппарат чрезмерной нагрузкой. Ведь то, что опытному певцу дается уже легко и никаких усилий не требует, для начинающего представляет значительную сложность. Поэтому начальные занятия рекомендуется проводить не более 30 минут. Физиологически это оправдано, так как продолжительное пение вокальных упражнений может негативно отразиться на состоянии неподготовленного вокального аппарата.

Изменить положение можно принципиально, если активные певческие действия чередовать с периодами отдыха, когда мышцы вокального аппарата восстановят свою нормальную работоспособность. Для этого совсем не обязательно прерывать занятия периодами отдыха. Есть другой способ восстановить его работоспособность. После пения упражнений в течении 5-8 минут обучающийся вокалист уступает место своему товарищу, который тоже начинает петь нужные упражнения. В это время первый вокалист отдыхает. Так появляется возможность давать большую учебную нагрузку на вокалиста без ущерба для его здоровья. Постепенно такие занятия будут замещаться индивидуальными по 45 минут, что позволит более гибко учитывать возможности каждого.

Кроме того, поведение занятия по два человека в одно и то же время позволят резко интенсифицировать процесс обучения за счет вовлечения в учебную деятельность обоих участников для решения задач музыкально-художественного развития. Нельзя так же не упомянуть возросшие возможности применения игровых технологий, ролевых игр, которые также будут способствовать многостороннему развитию вокалиста. Заметим, что такие уроки будут весомым и эффективным дополнением к мелкогрупповым занятиям и могут быть использованы для создания

единого поля целенаправленного воздействия на музыкально-художественное развитие вокалиста.

Мелкогрупповые и индивидуальные занятия – это форма проведения. Не менее важно и их содержание. *Эти занятия с разных сторон обеспечивают развитие различных качеств музыкального мышления.* В основе мелкогруппового обучения положено прослушивание и разносторонний анализ вокальных произведений. Он предполагает анализ содержания вокального произведения, образных характеристик, рассмотрение чувственно-эмоциональных проявлений его художественного содержания. Вторая задача – воспитание сенсорной культуры вокалиста, совершенствование его вокального слуха. Это все делается в процессе анализа произведений и обмена мнениями, которое реализуется в виде дискуссии.

Индивидуальные занятия в значительной степени дополняют цели и задачи мелкогрупповых, но имеют свою специфику. Она связана с включением в практическую деятельность свойств и особенностей музыкального мышления, что обеспечивает не только активное использование их в музыкально-исполнительской практике, но и более интенсивное музыкально-художественное развитие вокалиста. С этой целью предусматривается пение специальных упражнений, выражающих определенный чувственный образ, настроение, характер. Стремление в своем пении отразить эмоционально-образную сторону упражнения или мотива, фрагмента вокального произведения, позволяет с первого же урока ставить перед начинающим вокалистом образно-смысловые задачи, не дожидаясь уровня технического освоения вокального произведения.

Следующим заданием может служить пение отрывка в заданном преподавателе образно-эмоциональном характере. При этом второй ученик внимательно слушает и дает оценку исполнению, определяет, насколько вокалисту удалось выполнить установку педагога. Через некоторое время учащиеся меняются ролями.

Еще одно задание: преподаватель включает в программу обучения нетрудные произведения, исполнение которых не представляет никаких вокально-технических сложностей. Такое произведение нужно спеть максимально выразительно и отразить нужный его характер. После прослушивания выученного произведения, преподаватель обращается к ученику с предложением прокомментировать то, что им было задумано, указать на художественные задачи, которые им ставились, оценить что удалось сделать, а что не получилось. После этого преподаватель обращается ко второму ученику выразить свое мнение по поводу услышанного. Затем наставник подробно анализирует услышанное исполнение, стараясь не только указать на ошибки исполнителя, но и обратить внимание учеников на тонкости слухового восприятия, повысить порог чувствительности их сенсорной культуры.

Через два месяца занятий полезно включать в программу обоих вокалистов нетрудное произведение. Но теперь каждый разучивает его *самостоятельно*, ориентируясь на те критерии и знания, которые освоены за два месяца обучения. Затем оба демонстрируют свою самостоятельную работу на уроке, участвуя в небольшом соревновании. В нем каждый будет исполнять роль сначала исполнителя, а затем члена жюри, оценивающего выступление своего товарища. На четвертом месяце обучения это задание усложняется тем, что после пения выученного произведения с вокалистом начинает заниматься его товарищ в роли преподавателя. Затем вокалисты меняются местами.

Особое внимание следует уделять организации контрольного прослушивания. Оно проводится не только на условиях констатирующего среза, проведенного в начале эксперимента. Контрольный этап может быть дополнен с учетом реального уровня развития участников экспериментальной группы, их возросших музыкально-творческих возможностей.

Таковы основные теоретико-методические установки предлагаемого эксперимента.

3.2. Проведение эксперимента и его выводы

Как известно, музыкально-художественное развитие осуществляется упорной и последовательной работой педагога и обучающегося на протяжении многих лет совместной деятельности. Эти обстоятельства не позволяют провести экспериментальную работу способную в короткий срок объективно отразить успешность всего процесса музыкально-художественного развития певца. Поэтому проведенный эксперимент ограничивался специальной проработкой его фрагментов.

Они определялись двумя факторами, обусловленными их системно значимыми свойствами. Первый: в экспериментальную работу был включен лишь начальный период обучения вокалиста, ограниченный четырьмя месяцами занятий, и второй: из всего спектра свойств музыкального мышления акцент сделан на его чувственно-эмоциональной составляющей.

Проведение констатирующего этапа, с чего начинался эксперимент, ставило перед собой несколько организационных задач. Необходимо было составить две группы, контрольную и экспериментальную, таким образом, чтобы они по своим художественным возможностям и уровню развития были, примерно, равны.

С этой целью был предварительно проведен дистанционный опрос предполагаемых участников. Для него были разработаны две анкеты (См. приложение 1 и 2). С помощью первой анкеты можно было получить объективные данные о вокалисте, а также о его вокальной специализации. Испытуемый должен был указать сферу своих вокальных интересов. Для этого нужно было выбрать из списка то, к чему есть интерес: «китайские песни, народные китайские песни, арии и романсы академического пения, эстрадные песни, джазовое пение». Эта же анкета помогала получить

первые представления о музыкальных интересах вокалиста и его музыкально-технологических установках. Для этого задавался вопрос: «Что Вы считаете самым привлекательным в вокале? (Нужное подчеркнуть)»:

- a) красивый голос;
- b) чистоту интонации;
- c) громкость и объем голоса;
- d) владение вокальной техникой;
- e) выразительность пения;
- f) эмоциональность певца;
- g) трудность вокального произведения;
- h) сценическое движение.

Помимо этого, анализ анкеты позволил в общих чертах обозначить место художественного развития в общей системе воспитания вокалиста, носителем которой являлся каждый участник. Здесь нужно подчеркнуть еще одну детерминанту, обозначенную в общих чертах на уровне предварительного опроса: участники эксперимента, занимавшиеся исполнением китайских и китайских народных песен, однозначно показали более активную работу педагога в области выразительного пения, в отличие от тех вокалистов, которые занимались академическим пением.

Цель второй анкеты – показать исходный уровень и характер музыкального мышления будущих участников эксперимента. Следует специально подчеркнуть: речь идет не о характеристике специфических особенностей музыкального мышления вокалистов, что потребовало бы специальных научных изысканий, а о получении самых общих представлений о развитии его свойств, таких как вокальный слух, аналитические способности, первичные музыкально-слуховые установки, на которые ориентируется вокалист. Тем не менее, нужно отметить, что результаты опроса именно второй анкеты более всего повлияли на выбор участников эксперимента.

Участники предварительного опроса должны были дать оценку двух исполнений популярного романса М.И.Глинки «Жаворонок». В анкете были указаны адреса выступлений двух вокалисток, выложенные в Интернете:

Видео 1. <https://disk.yandex.ru/i/DEKINkPKT3bTVg>

Видео 2. <https://disk.yandex.ru/i/gWrPiXhCiK4ABg>

В анкете было 12 вопросов. Ответы на их большую часть предлагалась в виде выбора из числа предложенных вариантов. Другая часть предоставляла вокалисту полную свободу в высказывании и обосновании своего мнения по оценке исполнения прослушанного. Обозначив, какое исполнение понравилось больше, в следующем вопросе: «Почему Вы сделали такой выбор? Что было лучше в выбранном исполнении?» вокалист в свободной форме должен был коротко обосновать свой выбор. Это давало первичный материал для предварительной оценки его музыкального мышления в целом.

Всего в предварительном опросе принимали участие 13 человек контрольной группы и 9 экспериментальной. По итогам проведенного опроса и оценки выполненных заданий, несколько участников контрольной группы не вошли в эксперимент, так как состав группы определялся стремлением создать равные условия для вокалистов каждой группы. При этом следует учесть, что они могут обладать разной степенью художественной одаренности. И если в одной из групп будут преобладать музыканты с развитым музыкально-художественным мышлением, что вполне вероятно, то вокалисты контрольной группы, обладающие хорошими музыкальными способностями, могут показать конечный результат выше, чем участники экспериментальной группы, не обладающими таким развитым музыкальным мышлением. А это никак не будет отражать объективную оценку предлагаемой методики. Поэтому для чистоты эксперимента нужно соблюдать равное соотношение вокалистов разной одаренности. С этой целью певцы в каждой группе были распределены в подгруппы от наиболее развитых в музыкальном отношении

до менее развитых. Таких подгрупп в каждой группе было по три. В первую подгруппу вошли наиболее развитые вокалисты, во-вторую – участники, показавшие средний результат. И последние – обучающиеся со слабой подготовкой. Благодаря такой дифференциации решалось несколько задач:

1. Появлялась возможность проследить развитие участников экспериментальной группы в зависимости от уровня их индивидуальной подготовки;
2. Определить результативность экспериментальной методики вне зависимости от индивидуальных особенностей;
3. Определить корреляцию предлагаемой методики и уровня музыкально-художественной одаренности вокалиста.

По итогам предварительного опроса были сформированы две группы. Они включали в себя студентов института Хулун-Буир г. Хуленберг, автономного района Внутренняя Монголия и школы Хуакай г. Хуленберг автономный район Внутренняя Монголия. В первую подгруппу вошли: два вокалиста из контрольной группы, и два из экспериментальной. Соответственно вторая подгруппа: пять и пять вокалистов и третья подгруппа составила по два человека.

Контрольная группа Колледж Хулун-Буир		Экспериментальная группа Учебная школа Хуакай	
Условное обозначение	Фамилия и имя участника	Условное обозначение	Фамилия и имя участника
I-1	Чжао Хан	II-1	Янь Хао
I-2	Лю Сюань	II-2	Вэй Жун
I-3	Лю На	II-3	Гау Сюй
I-4	Чэнь Сюе	II-4	Ся Мэнтин
I-5	Чжао Янань	II-5	Ян Сяоли
I-6	Янь Юйжу	II-6	Лю Шубо
I-7	Сюй Линь	II-7	Сунь Цюань

I-8	Сюй Цзяньгуан	II-8	Янь Юйтин
I-9	Ли Чэньюй	II-9	Го Цзин

Именно эти вокалисты были допущены к участию в эксперименте, при этом, сами действия носили предварительный характер. Они обеспечивали равные условия для проведения экспериментальной работы. Эксперимент начинался с определения первичного уровня музыкально-художественного развития его участников. Если предварительные действия осуществлялись в дистанционном формате, то прослушивание участников эксперимента проводилось очно. Как уже указывалось, генеральной целью эксперимента является поиск механизма чувственно-эмоционального развития вокалистов. Но поиск должен обязательно опираться на соответствующие критерии. По сути дела, в результате прослушивания были определены параметры, созданы ориентиры, по которым можно определить успешность решения экспериментальных задач.

Само прослушивание состояло из четырех заданий. *Первое* – заполнение анкеты, нацеленной на анализ известного романса Габриэля Форе «Пробуждение». Участникам эксперимента предлагалось прослушать этот романс, выложенный в Интернете по адресу: <https://yandex.ru/video/preview/17438964297251354403> или по адресу <https://dzen.ru/video/watch/64bd57368874127fa4541c03?f=d2d>. Выбор этого романса не случаен. С одной стороны, он малознаком участникам эксперимента, с другой обладает красивой мелодией (а красивые мелодии пользуются в Китае большой популярностью), изысканной тонкостью и искренней эмоциональностью.

Отличительной чертой этого задания является то, что ответы на вопросы анкеты весьма обобщены, они не требуют специальных знаний, но зато обращены ко внутреннему миру музыканта, к его чувствам и художественной интуиции. Это позволяет оценить не то, что вокалисты *знают*, а то, что они *чувствуют*. Вопросы касались двух областей

услышанного: оценки характера романса, его чувственно-эмоционального настроения, и оценки исполнительской работы певицы, которая проводилась не сугубо с профессиональных позиций, а со стороны глубины чувственно-эмоционального воздействия на слушателей. К примеру: задание – «Определите характер произведения (в свободный 6 пункт можно записать свое мнение). Ответ:

1. Торжественный
2. Печальный
3. Веселый
4. Лирический
5. Драматический
6. _____

Кто-то из вокалистов может указать не на лирический характер романса, а на печальный, что, учитывая опыт музыкально-художественного восприятия китайской музыки китайскими вокалистами, вполне возможно. Но, если будет указан торжественный или веселый характер – это будет свидетельствовать о серьезных проблемах в его чувственно-эмоциональном восприятии.

Такой же подход применяется в оценке исполнения. Вокалист, описывая свое отношение к исполняемому, ориентируется на свои чувства и эмоции. Очень показательны в этом плане ответы на два вопроса: «Певица поет выразительно или нет?» и «Певица поет эмоционально или нет?». Очень часто выразительность и эмоциональность воспринимается в едином ключе. Но если ответы на эти вопросы окажутся разными, то это может свидетельствовать о высоком уровне развития как музыкального мышления, так и вокального слуха.

Оценка каждого вопроса анкеты производилась по 10-бальной шкале. В анкете 6 вопросов. Первое задание: 10 баллов дается в случае, если заполнен 6 пункт ответа: «указать свое мнение о характере произведения», 8 баллов – «лирический характер», 6 баллов – «печальный характер». Выбор

остальных пунктов ответов – 1 балл. Второе задание: 10 баллов дается в случае, если заполнен 6 пункт ответа: указать свое мнение о выражаемых в произведении чувствах, 8 баллов – нежность, 6 баллов – созерцательность, 4 балла – сомнение, 1 балл – остальные характеристики. Третье задание: 8 баллов за ответ: художественное содержание романса передано «не достаточно убедительно», 6 баллов – «убедительно», 4 балла – «Однообразно, без развития мелодии», 2 балла – «слишком свободно». Четвертое задание: 10 баллов «голос певицы красивый», 4 балла – «не подходит для исполнения романса», 1 балл – «некрасивый». Пятое задание: ответ на вопрос: певица поет выразительно или нет - 10 баллов ДА, 1 балл – НЕТ. Шестое задание: ответ на вопрос: певица поет эмоционально или нет - 10 баллов НЕТ, 1 балл – ДА.

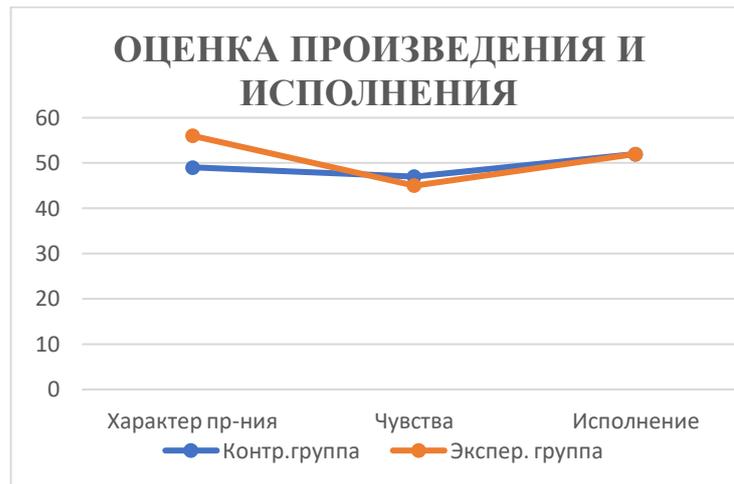
Нужно отметить, что на вопросы: «Оценка голоса певицы», «Оценка выразительности пения», «Оценка эмоциональности пения» в двух группах были получены одинаковые ответы. Лишь один из участников контрольной группы при оценке эмоциональности пения, в отличие от других, указал «не эмоциональное пение». Это могла быть либо техническая ошибка, либо свидетельствовало о развитом музыкальном мышлении, позволяющем производить тончайшую дифференциацию, связанную с описанием двух весьма схожих состояний.

Если обратиться к вопросам «Какой характер произведения», «Какие чувства передаются», то предлагаемая их оценка имеет свои особенности. Определение характера произведения – задача очень непростая, она зависит от множества индивидуальных факторов, отражающих музыкально-художественные и мировоззренческие установки вокалиста, его внутренние образно-слуховые представления. В данном случае высший балл определялся не сколько точностью оценки того или иного характера, сколько мерой самостоятельности мышления вокалиста: он мог указать свое мнение, относительно характера произведения, оценки передаваемых чувств, либо выбрать «готовый» вариант, из числа предложенных в анкете.

В этих вопросах участники обеих групп проявили полное единодушие: самостоятельное мнение не выразил никто.

Что касается оценок характера произведения, передаваемых чувств и оценкой интерпретации исполнительницы, то они отличались очень незначительно. Это видно из диаграммы 1.

Диаграмма 1



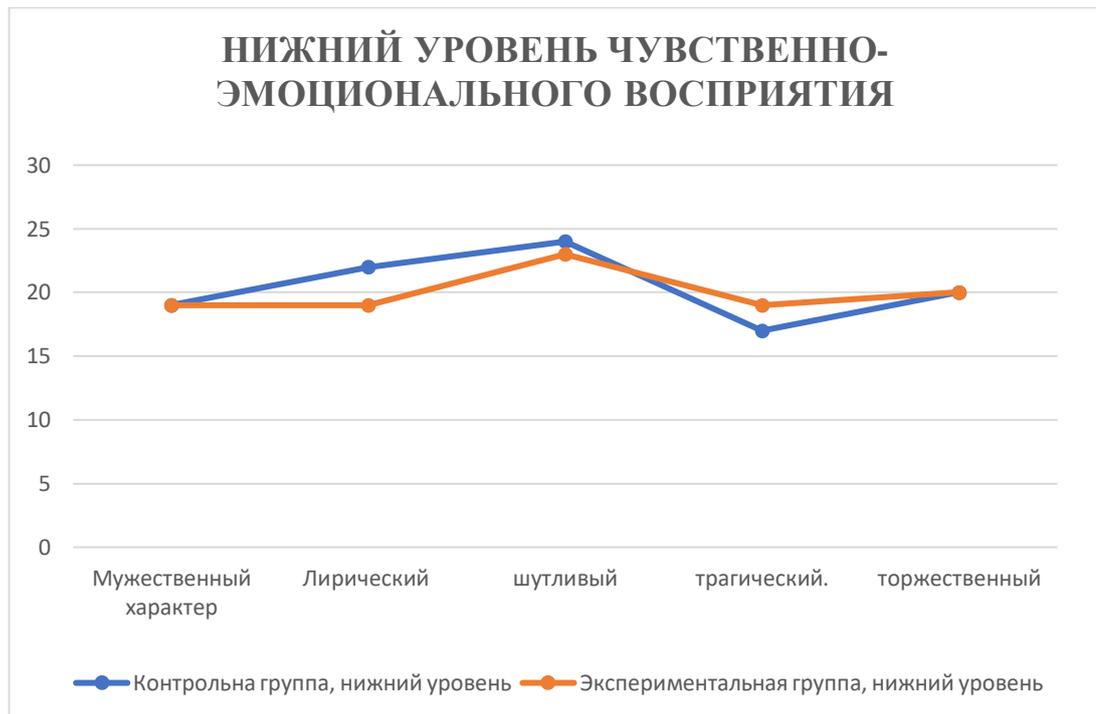
В суммарном виде оценки, отраженные в анкетах, отличались в группах весьма незначительно: 346 баллов получили участники контрольной группы, 342 – экспериментальной группы. Приведенные цифры позволяют считать обе группы в оценке чувственно-эмоциональных характеристик исполнения равными.

Три последующих задания связаны с уточнением порога чувственной восприимчивости эмоциональных состояний. Педагог показывает лично или в записи небольшие разнохарактерные фрагменты вокальных произведений. Участники эксперимента должны определить характер прослушанного материала. Для установления *нижнего* порога чувственно-эмоционального восприятия предлагаемые отрывки чередовались на контрастной основе. Скажем, первый пример передавал настроение торжества, а второй – нежности, третий – траурный, четвертый – шуточный и т.д. Практически все участники обеих групп хорошо чувствовали разницу в характерах. Они могли быть не точны в определении конкретного эмоционального оттенка

того или иного отрывка, но, как правило, не ошибались, улавливая их отличие. В целом выполнение этих заданий ориентировано на оценку начального уровня чувственно-эмоционального восприятия музыки.

Критерии оценки. Испытуемым предлагалось указать на характер пяти фрагментов вокальных произведений. Каждый правильный ответ оценивался в 3 балла, схожий по характеру ответ – давал два балла, если характер определен ошибочно – один балл.

Диаграмма 2



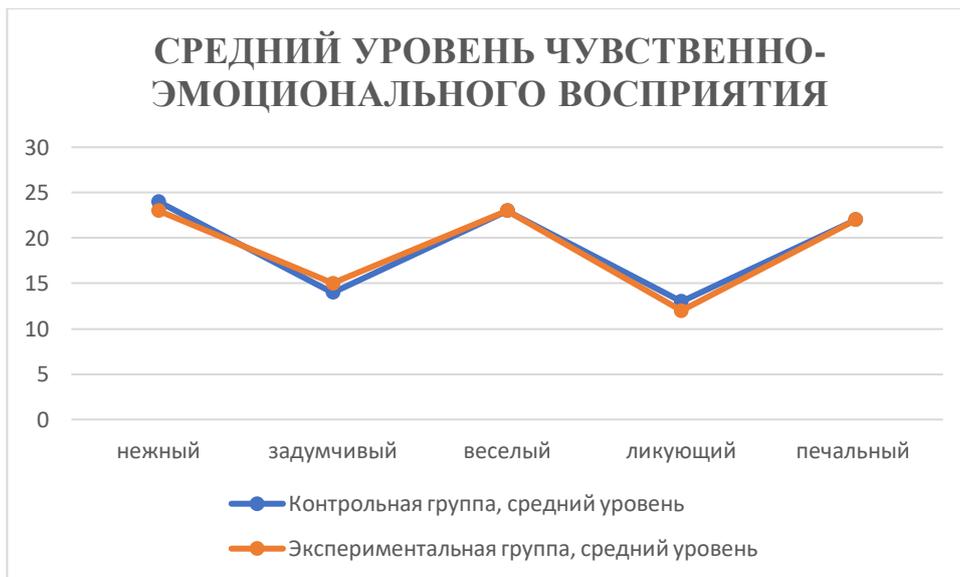
Следующее задание ставило целью определить *средний* порог чувственного восприятия содержания звукового материала. Для этого применялись задания, требовавшие для своего выполнения способности к более тонкой дифференциации подобранных преподавателем музыкальных примеров. Их выполнение основывалось на выявлении близких по настроению музыкальных фрагментов. В одном случае, озвучивалась радостная мелодия, а затем озорная, веселая. Или: грустная мелодия и трагическая и т.д. Способность почувствовать разницу в характерах озвученных фрагментов свидетельствовала о среднем пороге чувственно-

эмоционального восприятия музыки. Всего участникам эксперимента предлагалось пять фрагментов внешне схожих мелодий.

За каждый правильный ответ давалось – 3 балла, за ответ близкий к характеру – 2 балла, за неверный ответ – 1 балл.

См. диаграмму 3.

Диаграмма 3.



Высокий уровень эмоционально-чувственного восприятия выявлялся в третьем задании. Он внешне схожий с предыдущими. Разница лишь в том, что звучащие образцы для своего различия требовали еще более высокой степени дифференциации слуховых ощущений. Это видно из следующих заданий. Педагогом озвучивается печальная мелодия и затем еще одна схожего характера. Испытуемый должен определить не только общий настрой озвученных мелодий, но решить более сложную задачу, требующую актуализации способности анализировать тончайшие нюансы звучащего материала. Испытуемые должны определить: какая мелодия характеризует печаль маленького ребенка, а какая пожилого человека. С подобным заданием может справиться музыкант, имеющий высокоразвитое музыкальное мышление и способность различать тончайшие

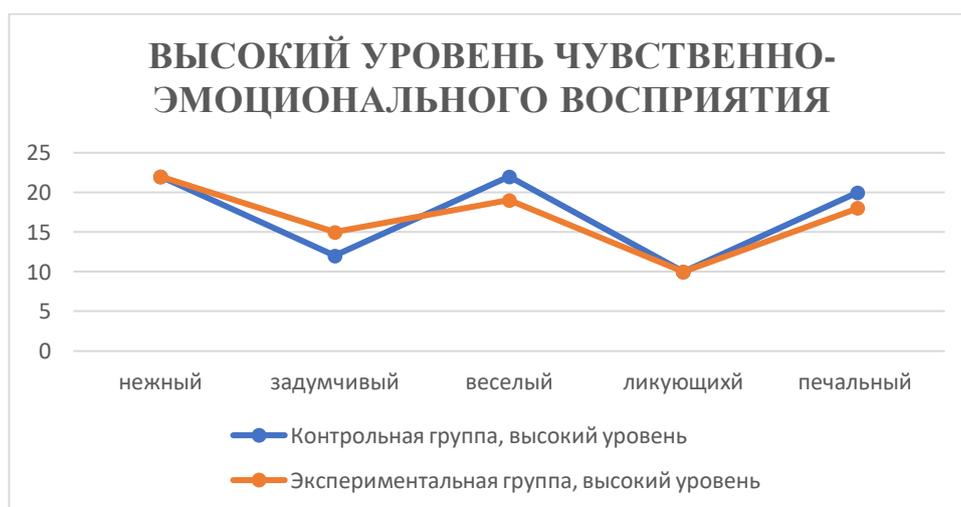
интонационные оттенки музыкальных образцов. Вполне очевидно, что такой уровень развития музыкального мышления испытуемые на констатирующем этапе эксперимента, скорее всего, вряд ли смогли показать. Но этот показатель может быть задействован после прохождения определенного курса обучения экспериментальной группы.

Как и в предыдущем типе заданий, испытуемым предлагались для анализа пять фрагментов мелодий, очень близких по характеру, но все же отличных друг от друга.

Критерии оценки:

Определен правильно характер – 3 балла за каждый ответ. Обозначен характер близкий к озвученному – 2 балла за каждый ответ, ошибка в определении характера – 1 балл за каждый ответ.

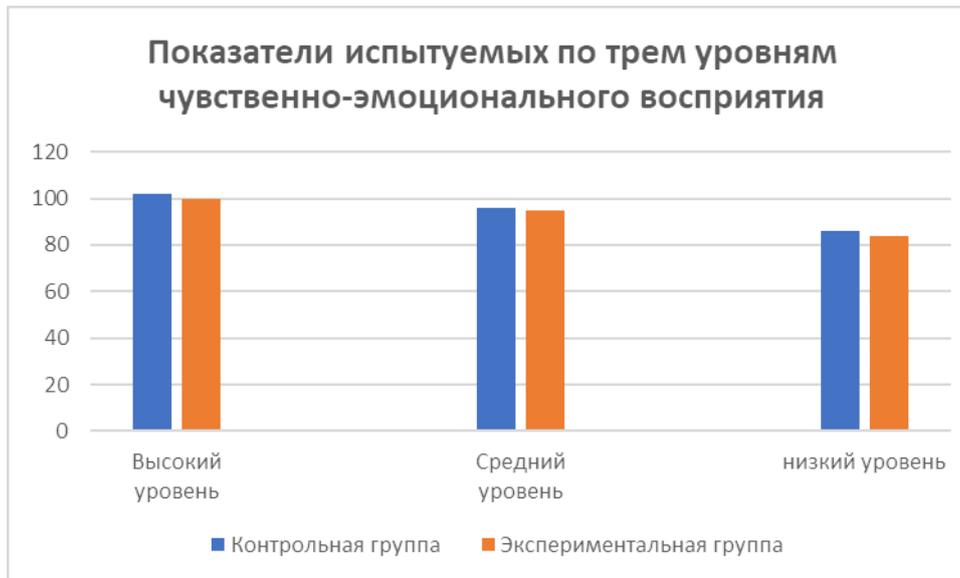
Диаграмма 4.



Нужно заметить, что подобные испытания проводились не в форме групповых занятий, а индивидуально, или, в крайнем случае, с двумя вокалистами. Это обусловлено необходимостью активизации обратной связи при выполнении полученных заданий. Именно она способна обеспечить получение адекватной информации, отражающей реальные индивидуальные музыкально-художественные возможности каждого вокалиста.

Если сравнить итоговые показатели двух групп по всем уровням, то обнаружатся лишь небольшие расхождения в ответах испытуемых, что дает объективные основания для проведения эксперимента.

Диаграмма 6.



Четвертое задание выводило проведение эксперимента в практическую плоскость. Теперь испытуемым нужно не только определять характер предлагаемого преподавателем материала, а добиваться звукового воплощения заданного характера на материале небольших вокальных попевок. К примеру, преподаватель озвучивает первый период известной в Китае песни М.Блантера «Катюша». Каждый вокалист несколько раз пропевает громко и четко мелодию, чтобы ее запомнить не только на слух, но и «голосом». После этого преподаватель дает задание: пропеть эту песню «весело». После исполнения отрывка преподаватель спрашивает получился ли нужный характер или нет? Затем дает другое задание, спеть тот же отрывок, но теперь «нежно». Далее: «торжественно», «задумчиво» и т.д. После каждого исполнения вокалист сообщает: получился ли нужный характер или нет.

Этот тест способен предоставить преподавателю важнейшую информацию об уровне развития музыкального мышления вокалиста, о состоянии его образно-чувственной сферы, об его общем понимании и отношении к чувственно-эмоциональной составляющей вокального исполнительства, о развитии его вокального слуха. Но при этом нужно обязательно учесть одно обстоятельство.

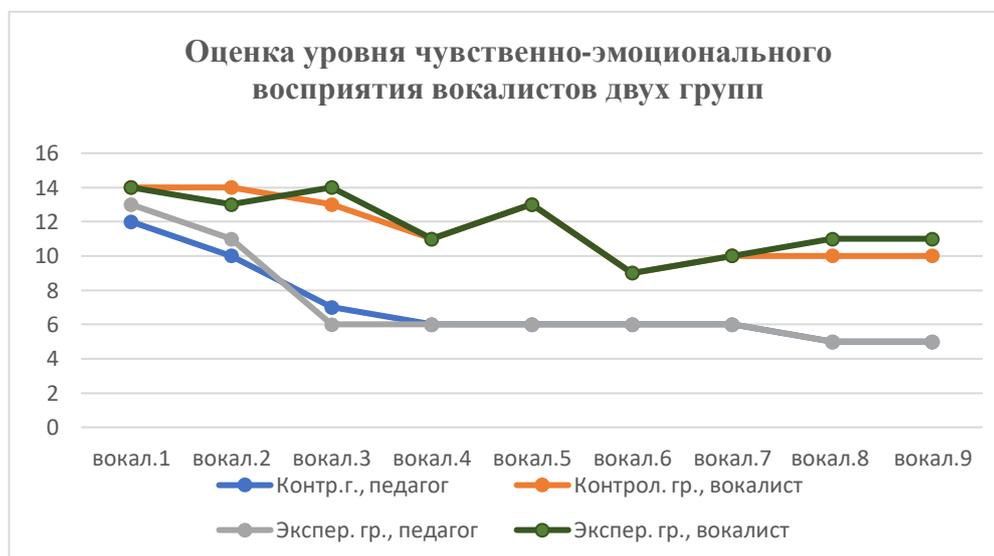
Если испытуемому не удалось выполнить задание педагога, и он не смог выразить голосом заданный характер исполняемого, то у этого результата может две принципиально разные для вокального обучения причины. Первая связана с дефектами его музыкально-художественного мышления, с неразвитостью чувственно-эмоциональной сферы. Это одна сторона вопроса, требующая направленного обучения на основе специализированных методик. Вторая причина может лежать в сфере недостаточного развития вокального аппарата, отсутствия умения управлять им для получения художественного результата, о чем упоминалось ранее. В этом случае, параллельно с развитием музыкального мышления, нужно развивать и сам вокально-исполнительский аппарат, повышать уровень его управляемости, что предполагает применение дополнительных методов обучения.

Тем не менее, в процессе проведения опроса на начальном этапе констатирующего эксперимента, можно, в какой-то степени, «сгладить» возникшее противоречие. Для этого следует предельно облегчить выполнение задания в техническом отношении. Мотив может быть ограничен пением всего нескольких звуков.

Каждый вокалист получает задание исполнить фрагмент мелодии в пяти различных характерах, которые предлагает педагог. Оценка этого задания проводится по двум параметрам. Первый результат определяется экспериментатором, второй – самим вокалистом. Критерии оценки преподавателем: каждое задание, выполненное в соответствии с заданным преподавателем характере – 3 балла, исполнение отрывка в характере,

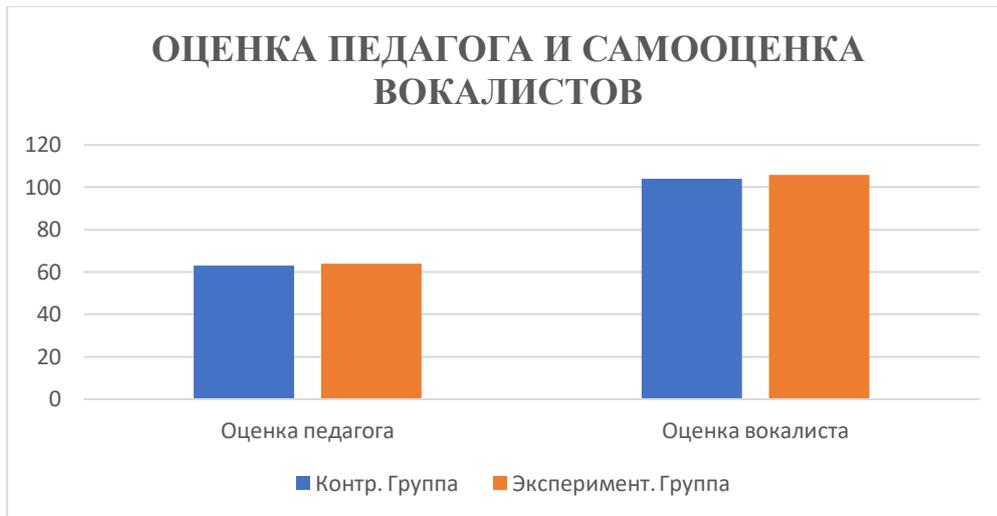
близком к заданному, – 2 балла, при неудачной попытке – 1 балл. Очень важна оценка, которую давали своему исполнению сами вокалисты. Он должен оценить, насколько ему удалось отразить заданный характер исполнения: полностью выполненное задание 3 балла, при частичном выполнении – 2 балла, неудачное исполнение – 1 балл. При этом нужно учесть одно обстоятельство: если попытки выразить нужное настроение были неудачными и сам исполнитель это объективно оценивает в 1 балл, то это свидетельствует о том, что он *слышит, представляет и понимает характер* задания, а значит обладает соответствующим уровнем развития музыкального мышления. А его неудача объясняется проблемами управления вокальным аппаратом. Если же при низкой оценке преподавателя исполнитель ставит себе высокую оценку, то это указывает о серьезных проблемах в степени развития его музыкально-художественного мышления.

Диаграмма 7



Нужно обратить внимание на результаты оценки получаемого результата исполнения педагогом и самими вокалистами.

Диаграмма 8



Налицо явно завышенная самооценка вокалистов, которая свидетельствует о недостаточном развитии вокального слуха у них, и, соответственно, характеризует уровень их музыкально-художественного мышления. Полученные результаты показывают еще один важный аспект в понимании процессов обучения вокалистов: разрыв в оценке результата у подгруппы, состоящих из развитых вокалистов принципиально меньше, чем в подгруппе вокалистов со слабой подготовкой.

После проведения констатирующего опроса вокалисты контрольной группы продолжили обучения в рамках вокально-педагогических установок, которые были приняты в классе вокального педагога. Вокалисты экспериментальной группы занимались по методике, направленной на активное развитие музыкально-художественного мышления. Оно проводилось в нескольких направлениях. Первое связано с развитием вокального слуха певцов, с совершенствованием эмоционально-чувственного восприятия. Второе направление посвящено комплексному развитию музыкально-художественного мышления на основе оценки и обсуждения исполнений различных вокальных произведений. Третье направление, учитывая перспективы развития музыканта в деятельности,

нацелено на пение различных вокальных упражнений в задаваемом наставником характере. Заметим, что эти занятия дополнялись заданиями, связанными с художественным исполнением нетрудных вокальных произведений. Четвертое направление предполагало развитие самостоятельности мышления вокалиста, так как именно в таких условиях могут быть реализованы в полной мере музыкально-художественные установки и активизировано соответствующее воспитание музыкального мышления. Это направление объединяет в себе все виды деятельности и может служить главной целевой установкой эксперимента. Поэтому итоговый этап эксперимента, включающий, в основном, выполнение тех же заданий, что и в констатирующем, дополняется еще одним важнейшим элементом: самостоятельной подготовкой несложного вокального произведения и его исполнением¹.

Прежде всего, нужно выявить наличие динамики в развитии чувственно-эмоционального восприятия и оценки характера специально подобранных фрагментов вокальных произведений. В целом результаты по оценке различных характеров в этой группе показали положительную динамику. Это видно из диаграммы 9:

Диаграмма 9



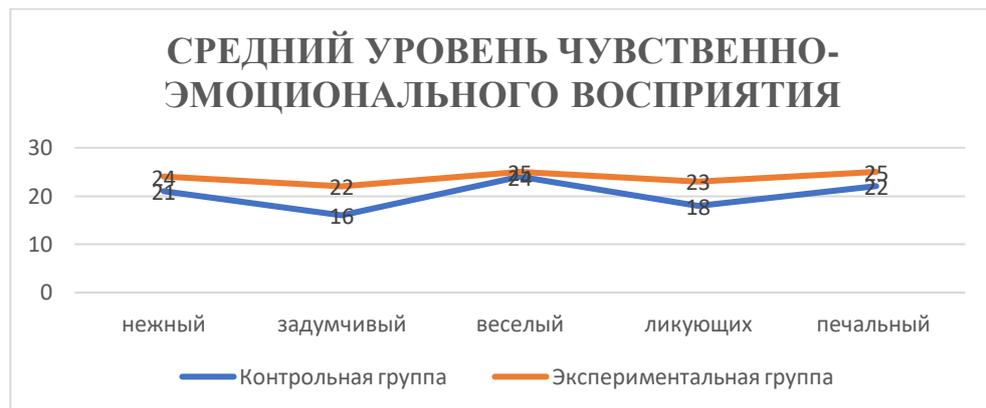
Заметим, что для выполнения заданий этого уровня не требовалось

¹ Критерии оценки исполняемого произведения будут даны позже, а сейчас отметим, что в остальных случаях критерии сохранены в том виде, как и на констатирующем этапе.

специальных занятий. Скорее всего, на успешность выполнения заданий влияли природные данные и имеющаяся вокальная подготовка участников эксперимента. Тем не менее более высокие показатели экспериментальной группы, по сравнению с начальным периодом эксперимента, в значительной мере объясняется общим развитием музыкального мышления в результате комплексных мер, применяемых в экспериментальной методике обучения.

Еще более заметна разница в развитии вокалистов двух групп в сравнении результатов чувственно-эмоционального восприятия заданий среднего уровня. Если на начальном этапе результаты, показанные вокалистами обеих групп, практически мало отличались, то на итоговых испытаниях разница оказалась весьма очевидной. В отдельных сложных заданиях она достигала разницы в 6-7 пунктов.

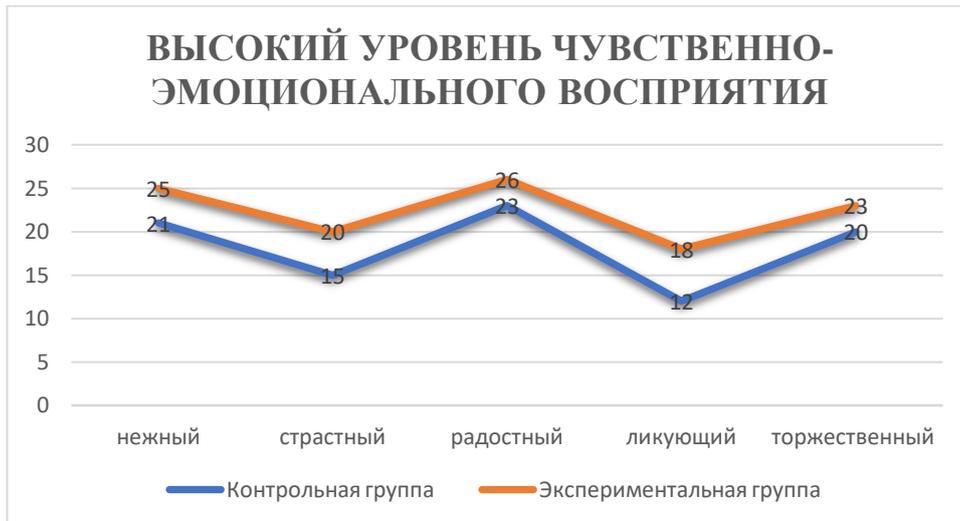
Диаграмма 10.



На этом уровне влияние экспериментальной методики проявилось в полной мере.

Еще более показательны результаты оценки высокого уровня восприятия. Несмотря на субъективный характер определения различных чувств и эмоций, тем не менее ответы на задания показали общую тенденцию в оценке развития вокального слуха певцов. В приведенной ниже диаграмме отчетливо видно повышение уровня пороговых восприятий различных чувств и настроений.

Диаграмма 11



(Это наглядно видно при сравнении с диаграммой 4)

В этой диаграмме любопытной представляется «синхронность» в оценке характеров различных фрагментов. Если «нежность» и «радостный» были определены с большей степенью соответствия и получили, соответственно со своими возможностями» высокие баллы, то «страстный» и «ликующий» участники обеих групп оценили значительно ниже. Но, скорее всего, это связано либо с неудачно подобранным материалом для задания, трудным для восприятия участников эксперимента, либо с отличительными чертами менталитета китайских студентов.

Таким образом, по итогам заключительной оценки развития чувственно-эмоционального восприятия вокалистов обеих групп, нужно отметить позитивную динамику развития вокального слуха у вокалистов экспериментальной группы, которая проявилась на всех намеченных уровнях чувственного восприятия музыкальных фрагментов вокальных произведений.

Еще более наглядно обнаружатся результаты применение специального обучения, если сравнить показатели не групп вокалистов, как это предписывалось в эксперименте, а оценить развитие вокального слуха за период проведения занятий *индивидуально для каждого студента от их*

начала до окончания. В диаграмме 13 показано развитие вокального слуха испытуемых нижнего, среднего и высокого уровней по показателям начального и заключительного периодов эксперимента. Участники контрольной группы обнаружили незначительную динамику в своем развитии: результаты, показанные по окончании периода проведения эксперимента, лишь немного улучшились во всех трех уровнях (1 и 2 группы показателей диаграммы 13). Что касается участников экспериментальной группы, то при начальном равенстве с результатами контрольной группы, они в значительной степени повысили свои показатели (3 и 4 группы показателей этой же диаграммы).

Диаграмма 12

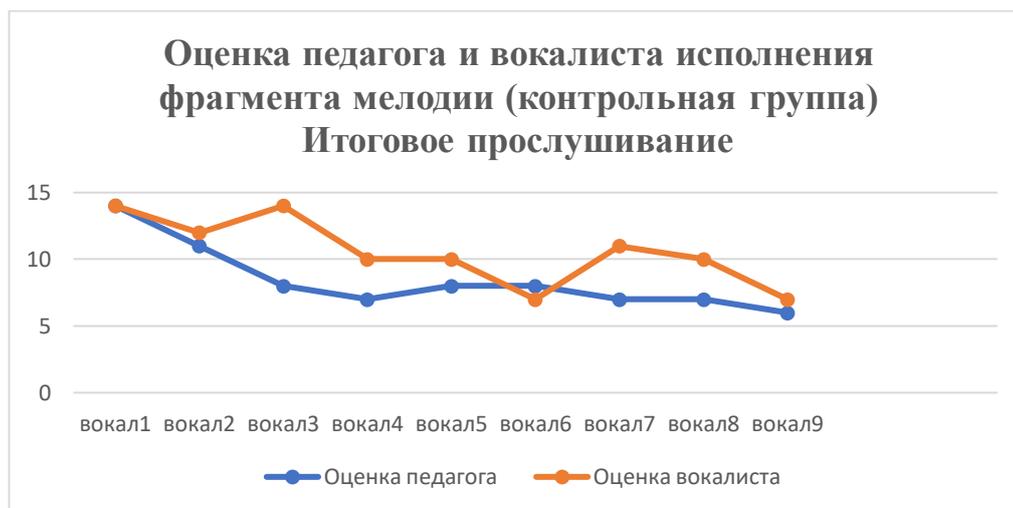


Исключительный интерес вызывает результат, полученный от сравнения оценок выполненного задания по исполнению фрагмента в нужном характере, данных педагогом и вокалистами. На констатирующем этапе была зафиксирована неоправданно высокая самооценка вокалистов (см. диаграмму 8), сильно отличающаяся от оценок педагога. Это свидетельствовало об ущербности, или даже об отсутствии нужных критериев в чувственно-образной сфере, не позволяющих объективно

оценить свое исполнение. Особенно разительно эта тенденция проявлялась у вокалистов, продемонстрировавших наиболее низкие оценки со стороны педагога.

На итоговом опросе выявилась важная для исследования картина: участники контрольной группы, как и несколько месяцев назад, оценили уровень выполнения задания педагога значительно выше, чем это было зафиксировано преподавателем. Это свидетельствует о том, что в области «сенсорных образцов», на что опираются в оценке звучащего материала вокалисты, мало что изменилось. При этом успехи в выполнении заданий частично могут достигаться за счет развития вокальной техники, совершенствующейся в процессе обучения. См. диаграмму 13

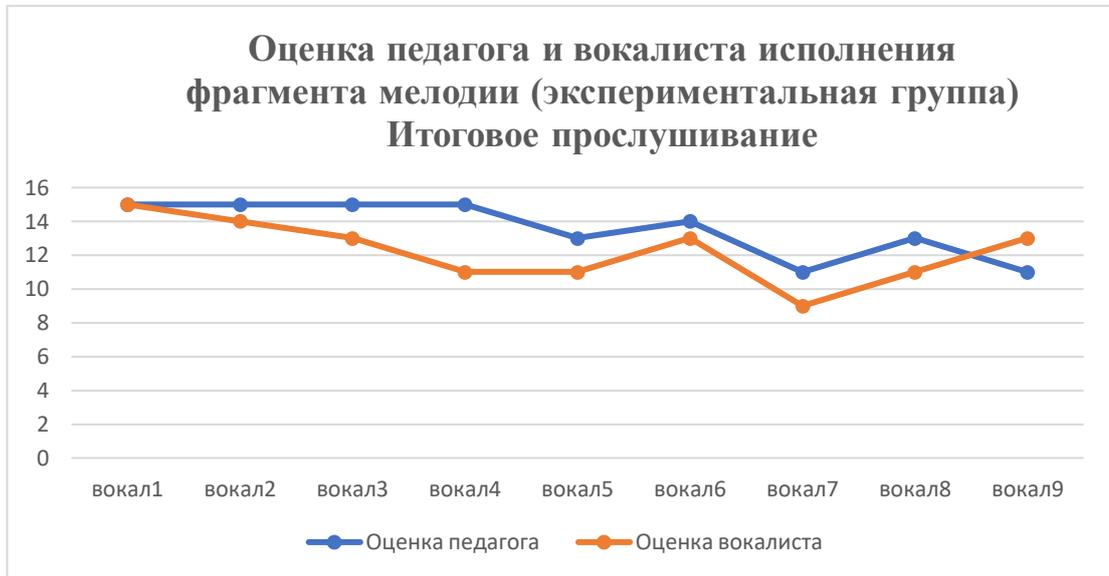
Диаграмма 13



Совсем иная картина наблюдалась в экспериментальной группе. Сравнение оценок педагога и самооценка вокалистов приобрела естественный для исполнительского искусства вид, когда в сознании вокалиста или инструменталиста имеется созданный воображением художественный образ, в сопоставлении с которым явно проступают различные недостатки, несоответствия, которые и составляют то, что называется «муками творчества». Низкая самооценка выполнения задания свидетельствует о том, что в сознании вокалиста начинают формироваться музыкально-слуховые и чувственно-эмоциональные образы, в

сопоставлении с которым возникают рассогласования желаемого и действительного. Именно этот фактор влияет на самооценку вокалиста, которая иногда становится «требовательней», чем у педагога. См. диаграмму 14.

Диаграмма 14.



Показанный результат является прямым следствием результативности обучения, направленного на активное развитие музыкального мышления, его чувственно-эмоциональной основы.

Оценка различных заданий, реализуемых в процессе проведения эксперимента, дает представление о результатах совершенствования его структурных единиц. Вместе с тем, наличие развитых компонентов не может служить объективным критерием музыкально-художественного мышления в целом. Само мышление представляется как системное образование и поэтому важен не только набор необходимых компонентов, но и наличие налаженных механизмов их взаимодействий. Поэтому в условие итогового опроса было включено еще одно задание: оно связано с подготовкой и исполнением специально выбранного вокального произведения. Это произведение в техническом отношении не должно представлять серьезных технических трудностей для вокалистов. Вместе с тем, оно должно обладать чувственно выразительным потенциалом, и

предоставлять возможность вокалистам проявлять в исполнении свою музыкальность.

В качестве задания было выбран романс А.Даргомыжского «Юноша и дева», на слова А.С.Пушкина. За две недели до итогового прослушивания этот романс был задан вокалистам обеих групп для разучивания. Главной целью исполнения послужило требование исполнить романс *максимально выразительно*. Вторым условием стало подготовка романса *самостоятельно*, без помощи педагога.

Серьезной трудностью этого испытания послужил поиск объективных критериев оценки исполнения. В эксперименте предполагалась оценка каждого выступления с трех сторон: наличие в исполнении художественного образа, уровень технического освоения романса и, на основе анализа художественной и технической сторон исполнения, оценка педагогом уровня музыкально-художественного развития вокалиста, исходя из наличия выразительно-чувственных установок. Соответственно каждая сторона оценивалась в баллах.

Наличие художественного образа. В исполнении отсутствует художественный образ - Низкий уровень – 0 баллов; Художественный образ отражен частично (имеются элементы выразительного пения) – Средний уровень – от 1 до 6 баллов; Художественный образ воспринимается как целостная картина, с незначительными неудачными эпизодами – высокий уровень – 7-9 баллов; Художественные образ убедителен и целостен – 10 баллов.

Уровень технического освоения произведения. Низкий уровень – 0 баллов: фрагментарное исполнение, интонационные неточности, ритмические ошибки, остановки. Средний уровень – 2-4 балла: исполнение произведения с многочисленными мелкими техническими неточностями. Высокий уровень – 5 баллов: технически уверенное исполнение.

Уровень музыкально-художественного развития вокалиста. Низкий уровень – 0 баллов: отсутствуют какие-либо музыкально-художественные

установки. Средний уровень – 1-2 балла: музыкально-художественные установки имеются, но проявляются эпизодически. Случае, если музыкально-художественные установки не могут реализоваться из-за слабых технических возможностей – 2-3 балла. Высокий уровень – 4-5 баллов: Наличие ярких музыкально-художественных установок, проявляющихся не только в исполнении, но и в музыкально-художественных намерениях.

Наглядное представление о критериях оценки исполнения романса участниками эксперимента можно получить при оценке двух выступлений, взятых из Интернета, певиц Пэй Язи [197] и Яны Иваниловой [193]. По обозначенным в диссертации критериям, их выступление было бы оценено следующими баллами:

	Наличие художественного образа	Уровень технического освоения произведения	Музыкально-художественное развитие вокалиста
Певица 1	1	3	2
Певица 2	10	5	5

В результате обработки полученных данных сформированы следующие диаграммы. (См. диаграмму 15)

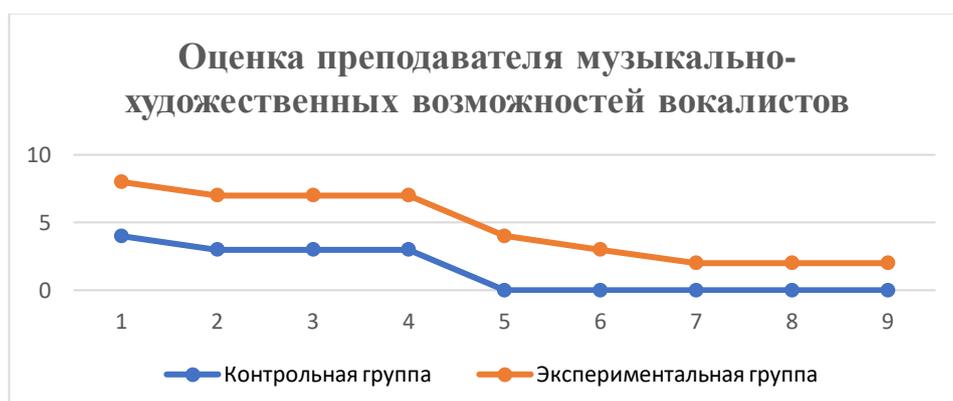
Диаграмма 15.



Все участники экспериментальной группы, без исключения, показали результаты художественно-чувственного развития выше, чем вокалисты контрольной группы. Это прямое следствие специально проводимой работы по воспитанию музыкально-художественного мышления вокалистов. И здесь минимальное расхождение в два балла, на деле означает принципиально иной результат обучения: от малохудожественного, формального исполнения вокальных произведений до их художественного осмысления, пусть даже осуществляемого в разных уровнях, от изменения художественного сознания, рассматривающего интеллектуальный компонент в качестве основы музыкально-художественного мышления, до придание главенствующей роли чувственного-эмоционального компонента в исполнительской деятельности вокалистов и музыкантов-исполнителей других специальностей. Напомним, что развитие этого компонента самым непосредственным образом определяет уровень развития музыкального мышления в целом, и определяет будущие профессиональные возможности камерного певца и вокального педагога.

В полном соответствии с результатами чувственно-эмоционального развития выступила обобщенная оценка музыкально-художественного развития вокалистов, данная преподавателем. В его оценке показатели художественного развития вокалистов экспериментальной группы показаны еще более ярко.

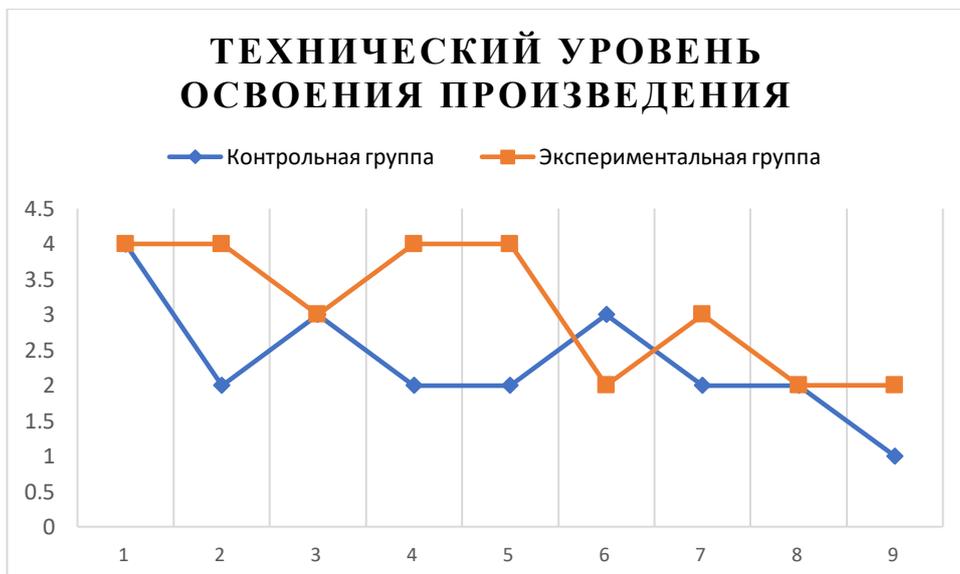
Диаграмма № 16



Значительно менее контрастны показатели технического уровня освоения музыкального произведения. В экспериментальной методике определенное внимание уделялось и развитию техники вокалиста, без которой невозможно выполнить часть заданий и, тем более, самостоятельно изучить вокальные произведения. Но это выступало в качестве побочной цели.

Вместе с тем, музыкально-содержательное исполнение музыкального произведения определяется двумя важнейшими условиями: наличием в сознании исполнителя яркого художественного образа и нужным уровнем его технической оснащенности. Это, бесспорно, две взаимосвязанные сферы: яркие музыкально-слуховые представления ставят перед моторикой новые задачи, решая которые исполнительская техника интенсивно развивается. В свою очередь, возросшие технические возможности открывают новые исполнительские горизонты, стимулируя творческое развитие. (См. диаграмму 17)

Диаграмма 17



Приведенные результаты эксперимента позволяют сформулировать
ВЫВОДЫ:

1. Музыкально-художественное мышление может активно развиваться с помощью специализированной методики, нацеленной на активизацию образно-чувственного компонента мыслительного процесса вокалиста.
2. Музыкальное мышление совершенствуется с развитием вокального слуха, с воспитанием культуры чувственно-эмоционального восприятия и осмысления музыки, с укреплением образно-эмоциональной сферы.
3. Музыкальное мышление активно развивается путем включения в деятельность по анализу и осмыслению интерпретаторских вариантов различных вокальных произведений на основе как эмоционально-образного, так и абстрактно-логического мышления вокалиста.
4. Музыкальное мышление активно развивается на основе деятельностного подхода, включающего в себя пение специальных чувственно-вокальных упражнений и самостоятельного разучивания специально подобранных вокальных произведений.
5. Эффективность предложенной методики во многом определяется индивидуальными свойствами музыкального мышления.
6. При выборе методико-педагогических приемов воздействия на вокалиста необходимо учитывать уровень развития музыкально-художественного мышления.
7. Результативность методики может проявляться на всех уровнях музыкально-художественной одаренности, но требует дифференцированного подхода.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Развитое музыкально-художественное мышление является сущностно необходимым условием обучения любого музыканта вне зависимости от его специализации, возраста, уровня образования. Однако формально оценивая этот факт, в музыкальной и вокальной педагогике такому развитию не придается должного внимания. В результате становление музыкального мышления происходит, в большей степени, не под влиянием целенаправленной учебной деятельности, поставившей специальной целью музыкально-художественное развитие музыканта, а косвенным путем, когда в процессе различных музыкальных занятий, музыкальное мышление развивается вместе с другими компонентами вокального мастерства.

Одна из причин такого положения в музыкальной педагогике заключается в отсутствии ясного научного понимания как феномена «музыкальное мышление», так и путей его специального развития. В данной работе предпринята попытка научного анализа этого явления. В его центре оказалась чувственно-эмоциональная сфера, важнейшая составляющая музыкально-художественного мышления.

С другой стороны, процесс музыкально-художественного развития певца, как педагогического воздействия, по традиции вокальной педагогики начинается с разучивания и исполнения музыкальных произведений. Это косвенный путь становления музыкального мышления. Его недостатки очевидны: задержка музыкально-художественного воспитания вокалиста, нарушение системности в этом процессе, отсутствие должного динамизма, что приводит, в целом, к ущемлению всего музыкально-художественного совершенствования вокалиста.

Для интенсификации этого процесса было проведено данное исследование. Оно охватывало несколько направлений. Первое – теоретическое осмысление процесса музыкально-художественного развития, второе – выявление особенностей и структурного содержания музыкального

мышления вокалиста, третье – экспериментальная проверка отдельных положений, выдвинутых в данной работе. Ее результаты обобщены в следующих выводах.

В области осмысления процесса музыкально-художественного развития в обучении музыкантов:

1. Признание ценности образно-содержательной основы музыкального искусства обуславливает необходимость целенаправленного музыкально-художественного развития вокалиста, которое становится принципиально важной проблемой современной музыкальной педагогики.

2. Главным в оценке достоинств вокалиста, как и других музыкантов-исполнителей, является творческая содержательность его музыкального мышления, которое служит фундаментом вдохновенного мастерства. Это положение априори признается в теории вокальной педагогики, ведущими специалистами в этой области, и вокальным сообществом в целом. Однако, сопоставление литературы, посвященной вопросам художественного развития, педагогических установок, декларируемых в процессе воспитания вокалистов, с реальной педагогической практикой вскрыло серьезное противоречие: на словах и в научно-методических работах музыкальной педагогики *утверждается одно, а на практике делается другое.*

3. Основанием данного противоречия служат несколько причин:

а. понимание художественного развития как процесса, протекающего «естественным образом» на основе работы по подготовке к исполнению музыкальных произведений;

б. в силу инерции педагогического сообщества, основанной на сложившихся в эмпирической музыкальной педагогике традиций об организации обучения вокалиста;

с. из-за отсутствия научных представлений о специфике, механизмах и путях развития музыкального мышления;

d. вследствие спорных теоретических установок вокальной педагогике, прямо или косвенно влияющих на вокально-педагогическую практику в сфере музыкально-художественного развития вокалиста.

4. Анализ современной вокально-педагогической практики, показал, что, как и ранее, начальный период обучения, как правило, посвящается техническому развитию вокалиста, и только после овладения начальными певческими навыками в учебный процесс добавляется работа над музыкальными произведениями.

5. Теория вокальной педагогики, в основном, не исследовала закономерностей художественного развития вокалиста, ограничиваясь, чаще всего, поиском локальных методов, помогающих этому процессу.

6. Ценным завоеванием теории вокальной и музыкальной педагогики в целом, считается введение в вокальную педагогику «Единства художественного и музыкального развития» в качестве ведущего ее принципа. Однако, его выдвижение опиралось более всего на опыт музыкантов-исполнителей, чем на серьезные научные исследования. В результате в вокальной педагогике возникали противоречия в его применении на практике.

7. Сыграв положительную роль в ориентации педагогов на важность художественного развития вокалиста, данный принцип не может выполнять роль генеральной установки музыкальной педагогики, так как не учитывает профессионально-целевое предназначение музыканта и вокалиста в том числе.

8. Принцип единства художественного и технического развития, перенесенный в сферу работы над вокальной техникой, часто становится серьезным тормозом в развитии вокалиста, так как его практическое применение не учитывает психо-физиологические закономерности управления двигательным аппаратом человека.

9. Если сравнить методы обучения, направленные на художественное и техническое развитие вокалиста, описанные в различных вокальных школах,

монографиях, статьях и применяемые в педагогической практике, то обнаружится не только явный дисбаланс в пользу методов технического развития, но и удивительная научно-теоретическая и методическая неразработанность всего процесса художественного развития, представленная крайне ограниченным числом рекомендуемых методов работы.

10. «Единство художественного и технического развития» не должно быть абстрактным понятием. Их соотношение и уровень развития должны определяться не обобщенным музыкально-педагогическим принципом, как это принято в теории музыкальной педагогики, а профессиограммой музыканта-профессионала, а также целями общеэстетического музыкально-художественного развития в сфере детской музыкальной педагогики.

11. Принцип «Единства художественного и технического развития», как генеральная установка музыкальной педагогики, должен быть заменен в теории и практике вокальной и инструментальной педагогики на установку ***интенсивного творческо-музыкального развития***. Именно она должна стать фундаментом любого обучения музыканта.

Теоретические выводы, связанные с развитием музыкального мышления вокалиста:

1. Развитие музыкально-художественного мышления вокалиста составляет важнейшее направление в обучении сольному пению и должно стать специальной целью в деятельности вокального педагога;

2. Не погружаясь в психологическую оценку механизмов, составляющих музыкальное мышление, при его анализе следует исходить из того, что музыкально-художественные свойства личности музыканта определяют конечную цель его работы: создание *эмоционально-смыслового продукта музыкальной деятельности*. Этот продукт, внешне выступая в качестве синкретического образа, тем не менее обладает различными характеристиками, отражающими индивидуально неповторимые черты музыкального мышления певца.

3. В музыкальной педагогике распространен термин «слуховая сфера», в котором отражены в синкретическом виде все составляющие компоненты музыкального мышления. В нем *музыкальные образы* характеризуются «единством эмоционального и интеллектуального». При этом «интеллектуальная» составляющая изучена в музыкальной педагогике весьма обстоятельно, что резко контрастирует с лапидарным освещением проблем эмоционального развития. Между тем значимость эмоционального и интеллектуального в музыкальном искусстве различна, что имеет принципиальное значение для вокальной педагогики, для поиска адекватных методов обучения вокалистов.

4. Понимая структуру музыкального мышления как специфическую организацию музыкально-слуховых представлений, детерминированных воздействием эмоциональных и интеллектуальных факторов, важнейшей структурной единицей музыкального мышления служат его эмоционально-чувственные свойства. Именно их развитие должно занять ведущее место в вокальном обучении.

Проведенный эксперимент, нацеленный на развитие чувственно-эмоциональной сферы, показал:

1. Развитие музыкально-художественного мышления вокалиста составляет важнейшее направление в обучении сольному пению и должно стать специальной целью в деятельности вокального педагога.

2. Музыкально-художественное мышление активно развивается с помощью специализированной методики, нацеленной на активизацию образно-чувственного компонента мыслительного процесса вокалиста. В результате ее применения выявилось:

а. Музыкальное мышление совершенствуется с развитием вокального слуха, с воспитанием культуры чувственно-эмоционального восприятия и осмысления музыки, с укреплением образно-эмоциональной сферы.

б. Музыкальное мышление активно развивается путем включения в деятельность по анализу и осмыслению интерпретаторских вариантов

различных вокальных произведений на основе как эмоционально-образного, так и абстрактно-логического мышления вокалиста.

с. Музыкальное мышление активно развивается на основе деятельностного подхода, включающего в себя пение специальных чувственно-вокальных упражнений и самостоятельно разучивания специально подобранных вокальных произведений.

d. Сравнение результатов развития чувственно-эмоциональной сферы мышления вокалистов в контрольной и экспериментальной группах показало значительный рост показателей по всем видам деятельности, включенных в эксперимент обучающихся экспериментальной группы.

3. Эффективность предложенной методики во многом определяется индивидуальными свойствами музыкального мышления.

4. При выборе методико-педагогических приемов воздействия на вокалиста необходимо учитывать уровень развития музыкально-художественного мышления.

5. Результативность методики может проявляться на всех уровнях музыкально-художественной одаренности, но требует дифференцированного подхода.

Вместе с тем нужно заметить, что решение проблем развития музыкальных эмоций и чувств находится только на первых этапах своего изучения. Разработка конкретных методик развития эмоциональной сферы музыканта еще ждет своего исследователя.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аксенова С.С. Вокальный слух. Проблемы и перспективы развития образования в России. - С.125-130. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vokalnyy-sluh/viewer>
2. Аспелунд Д. Развитие певца и его голоса. - Музгиз, 1952. - 190 с.
3. Барашкова Е. В., Дробышева-Разумовская Л. И., Дорфман Л. Я. Эмоции в музыке и музыкально-исполнительской деятельности как субъектный фактор музыкального образования // Музыкальное искусство и образование / Musical Art and Education. 2022. Т. 10. № 2. - С. 29–45. DOI: 10.31862/ 2309-1428-2022-10-2-29-45.
4. Бернштейн Н.А. О построении движений. // М.: Медгиз, 1947. - 255 с.
5. Вакуева Эльвира Валерьевна. Принципы и методы вокального обучения. URL: <https://infourok.ru/statya-principi-i-metodi-vokalnogo-obucheniya-882868.html> (Дата обращения 10.07.2022).
6. Ван В. Особенности развития музыкального мышления в начальный период обучения певца / В. Ван // Проблемы и перспективы совершенствования начального периода обучения академическому пению : Сборник материалов I Международной научно-практической конференции, Белгород (Россия) - Линьи (Китай), 15–16 декабря 2022 года / Отв. редактор В.П. Сраджев, редакторы О.В. Усачева, О.О. Бороздина. – Белгород: Белгородский государственный институт искусств и культуры, 2023. – С. 14-18.
7. Гаджиева М., Савельева И.П. Принципы и методы, применяемые в вокальной педагогике. // Педагогика музыкального образования проблемы и перспективы развития, Нижневартовск, 2020. - С.391-396. URL: <http://doi.org/10.36906/KSP-2020/64>. (Дата обращения 16.08.2022)..
8. Гао Гэ. Реализация принципа единства художественного и технического в условиях современного музыкально-образовательного

- процесса. // Журн. Искусство и культура. — Минск, 2016. — № 2(22).
URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26536320> (Дата обращения 12.08.2022).
9. Гат Й. Техника фортепьянной игры. Москва-Будапешт, Музыка-Корвина, 1973 – 244 с.
10. Гвоздев А.В. О единстве технического и художественного начал в процессе самостоятельных занятий скрипача. // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, т. 14, №2(2), 2012. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-edinstve-tehnicheskogo-i-hudozhestvennogo-nachal-v-protssesse-samostoyatelnyh-zanyatiy-skrpacha/viewer>. (Дата обращения 11.08.2022)
11. Глинка. М.И. Упражнения для усовершенствования голоса / М.И. Глинка // Полное собр. Соч. Т. 11./ подг. Н.Н. Загорный. - Л.: Госмузиздат, 1963. - 113 с.
12. Голубев П.В. Советы молодым педагогам-вокалистам. – М.: Музгиз 1963. - 88 с.
13. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. – М.: Музгиз, 1961, с.85.
14. Григорян А.Г. Принципы, методы и приемы организации музыкальной деятельности детей на уроке вокала. // Всероссийский журнал Педагогическое мастерство. URL: <https://www.pedm.ru/categories/6/articles/721> (дата обращения 14.08.2022)
15. Губанов Н.Н., Губанов Н.И. Критерии в системе научного знания. – Гуманитарный вестник, 2016, № 2. - С. 1-15. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-v-sisteme-nauchnogo-znaniya>
16. Дмитриев Л. Б . Основы вокальной методики. – М.: Музыка, 1968. – 675 с.

17. Дмитриев Л.Б. Интуиция и сознание в творчестве и в вокальной педагогике. // Вопросы вокальной педагогики № 7. - М.: Музыка, 1984. – С. 135-155.
18. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики. – М.: Музыка, 2000. - 338 с.
19. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация. 4 изд.– М.: 2007. - 192 с.
20. Зефирова Т.Л., Зиятдинова Н.И., Купцова А.М. Физиологические основы мышления. – Казань: КФУ, 2015. – 42 с.
21. Иванов А.П. Об искусстве пения. – М.: Профиздат, 1963. – 129 с.
22. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб: «Питер», 2000. – 507 с.
23. 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)
24. 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.
25. Карягина А. В. Джазовый вокал: практ. пособие для начинающих. - СПб. : Лань ; Планета музыки, 2008. - 48 с.
26. Ковалева Л.М. Формирование умений и навыков самостоятельной работы студентов по классу вокала, сольному пению. - Александровск-Сахалинский: Сахалинский государственный университет, 2015. - 24 с.
27. Коваленко В.Р. Об основах вокальной педагогики. Автореф. канд. дисс. Л.: 1968. – 23 с.
28. Ковнер Ю.А. Тренировочные упражнения в развитии певческого голоса // Вопросы вокальной педагогики. // Сб. ст. - М.: Музгиз, 1976. № 5. - С.39-60.
29. Коган Г. Вопросы пианизма. М.: Советский композитор, 1968. - 462 с.

30. Коган Г.М. Проблемы теории пианизма. – в сб. Теория пианизма. – М.: Советский композитор, 1968. - С. 7 – 47.
31. Коробка В. И. Вокал в популярной музыке: метод. пособие. - М.: 1989. - 44 с.
32. Коротяев Б.И. Учение – процесс творческий. – М.: Просвещение, 1989. – 158 с.
33. Кравченко А. Секреты бельканто. – Симферополь: 1993. – 120 с.
34. 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.
35. Кременштейн Б.Д. Воспитание самостоятельности учащегося в классе специального фортепиано. – М.: Музыка, 1966. - 120 с.
36. Кржижановский К. Вокальное искусство. – М.: Гор. тип., 1909. – 304 с.
37. Кудинский Арнольд Петрович. О проблемах современного музыкального воспитания. — URL: http://blagovestchoir.narod.ru/stoof/apk_paper.html
38. Курдина Е. С. Самостоятельная подготовка детей-вокалистов к музыкально-исполнительской деятельности // Педагогическое образование в России. - 2015. - № 11. - С. 214-219.
39. Курдина Е. С. Формирование навыков самостоятельной деятельности у начинающих вокалистов в детской эстрадной студии. Монография. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 2019. – 179 с.
40. Курдина Е.С. Методика формирования навыков самостоятельной деятельности у начинающих эстрадных вокалистов. Жур. Педагогическое образование в России. 2017. № 7. - С. 164 -169.
41. 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.
- 42.Лаури-Вольпи Дж. Вокальные параллели. – Л.: Музыка. Ленингр. отделение, 1972. – 303 с.
- 43.Левидов И. Певческий голос в здоровом и больном состоянии. - М.: Искусство, 1939. – 256 с.
- 44.Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М.: МГУ, 1972. - 576 с.
- 45.Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории: Пособие для учителей / И. Я. Лернер. - М. : Просвещение, 1982. - 191 с.
- 46.Лихачев Д.Т. Педагогика. Курс лекций. - Учебное пособие для студентов пед. учебн. заведений и слушателей ИПК и ФПК. – М.: 1992. - 528 с.
47. Логинова Л.Н. Воспитание музыкального слуха в системе музыкального образования // Музыка в системе культуры: научный вестник уральской консерватории. 2015, № 9. - С. 353-362.
48. Луканин В. Обучение и воспитание молодого певца. – Л.: Музыка, 1977. - 75 с.
49. 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.
- 50.Лында А.С. Дидактические основы формирования самоконтроля в процессе самостоятельной учебной работы уч-ся. - М.: Высшая школа, 1979. - 159 с.
- 51.Львов М. Из истории вокального искусства. - М.: Музыка, 1964. - 288 с.
- 52.Мальшева Н.М. О работе певца над голосом. // Вопросы вокальной педагогики. /Сб. стат. - М.: Музгиз, 1962, № 1. - С.50-76.

53. Мальцева. Е.А. Абсолютный слух и методы его развития / Е.А. Мальцева // Музыкальная психология: Хрестоматия / Сост. М.С. Старчус. - М.: 1992. - С. 24-33.
54. Маркези М. Школа пения. Практическое руководство в трех частях. – М: Музыка, 2011. - 150 с.
55. 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).
56. Мартинсен К. Индивидуальная фортепианная техника. – М.: Музыка, 1966. - 220 с.
57. Менабени А.Г. Вокальные навыки. // Вопросы профессиональной подготов-ке студентов на муз. - пед. фак-те. / Межвуз. сб. науч. трудов. МГПИ им. В.И. Ленина. - М.: 1985. - С.74-79.
58. Менабени А.Г. Методика обучения сольному пению. – М.: Просвещение, 1987. – 94 с.
59. Менабени А.Г. Самостоятельная работа студентов при обучении сольному пению. // Вопросы вокальной педагогики. /Сб. стат. - М.: Музгиз, 1976. - № -5. - С.247-261.
60. Мильштейн Я. Ф.Лист. т.2. - 597 с.
61. Мирошник А. Б. Профессионально-ориентированная подготовка эстрадных исполнителей (вокалистов) на современном этапе. – Белгород: 2017. - 126 с.
62. 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.
63. Морозов В. Биофизические основы вокальной речи. - Л.: 1977. – 232 с.
64. Морозов В.П. Вокальный слух и голос. - М.-Л.: Музыка, 1965. - 86 с.
65. Морозов В.П. Искусство резонансного пения. – М.: 2002. - 496 с.

66. Морозов В.П. Эмоциональный слух человека. // Эволюционная биохимия и физиология. - 1985. - № 6. - Т.21. - С. 568-577.
67. Назайкинский Е.В. Психология музыкального восприятия. - М.: Музыка, 1972. - 383 с.
68. Назаренко И.К. Искусство пения. Издание третье, дополненное. – М.: Музыка, 1968. – 623 с.
69. Небылицын В.Д. Избранные психологические труды. - М.: Педагогика, 1990. - 408.
70. Немов Р.С. Практическая психология: Учеб. пособие. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. - 320 с.
71. 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.
72. 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.
73. Нестеренко Е. От составителя. В кн. Луканин В. Обучение и воспитание молодого певца. – Л.: Музыка, 1977. - 75 с.
74. Никольский А.В. Голос и слух хорового певца/А.В. Никольский. - Пг.: 1916. -78 с.
75. Никулина Т. В. Сенсорная культура и умственное развитие ребенка. — URL:<https://nsportal.ru/detskiy-sad/materialy-dlya-roditeley/2013/10/13/sensornaya-kultura-i-umstvennoe-razvitie-rebenka>
(дата обращения 23.03.2024)
76. Новиков А. М. Научно экспериментальная работа в образовательном учреждении. – М.: 1998. – 134 с.
77. Огородников Д.Е. Воспитание певца в самодеятельном ансамбле – Киев: 1981. – 25 с.

78. Органов П.А. Певческий голос и методика его постановки. / Под ред. М.Л. Львова. - М. - Л.: Гос. муз. изд-во, 1951. - 136 с.
79. 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.
80. Оськина С.Е. Внутренний музыкальный слух. (В помощь педагогу-музыканту). - М.: Музыка, 1977. - 72 с.
81. 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.
82. 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.
83. Педагогика. Большая современная энциклопедия. /сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: ИООО «Современное слово», 2005. – 720 с.
84. Петрова Н.О. Эффективные методы профессиональной подготовки студента-вокалиста. // Южно-Российский музыкальный альманах, МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ, 2017 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/effektivnye-metody-professionalnoy-podgotovki-studenta-vokalista> (Дата обращения 10.08.2022) DOI 10.24411/2076-4766-2017-40007
85. Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учеб. Пособие для студентов, преп. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1997. - 384 с.
86. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теория экспериментального исследования. - М.: Педагогика, 1980. - 240 с.
87. Пидкасистый П.И. Педагогика – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 638 с.

88. Пидкасистый П.И., Кортяев Б.И. Организация деятельности учеников на уроке – М. : Знание, 1985. - 80 с.
89. Поляков А. С. Методика преподавания эстрадного пения. Экспресс-курс. - М. : Согласие, 2016. - 248 с.
90. Полякова Е.С. Психологические основы музыкально-педагогической деятельности. Монография. — 2—е издание исправленное. — Минск: БГПУ, 2005. — 195 с.
91. Потапов А. С. П. Самостоятельная работа в высшей школе как педагогическая проблема А. С. Потапов – Новосибирск: Издательство НИИПКРО, 2006. - 166 с.
92. Потапов А. С. Психофизиологические основания обучения. Новосибирск: МО РФ. НИПК и ПРО, 2001. – 140 с.
93. 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.
94. Психология музыкальной деятельности: теория и практика. М.: Academia, 2003. – 368 с.
95. Пуни А.Ц. Очерки психологии спорта. М.: Физкультура и спорт, 1959. - 308 с.
96. Пустовит В.В. Самостоятельная учебная работа студентов и её контроль. – М.: Отд. науч. информации НИИВШ, 1977. - 20 с.
97. Ражников В.Г. Резервы музыкальной педагогики. – М. : Знание, 1980. - 96 с.
98. Рапопорт С. Искусство и эмоции. - М.: Музыка, 1972. - 168 с.
99. Рахимбаева Л.А. Творческая самостоятельность как фактор формирования музыкально-педагогической деятельности студентов-заочников: Автореф. ...дис. ...канд. пед. наук. - М.: 1979. – 16 с.
100. Рахчеев Н.В. Постановка голоса и методика обучению пению: учебно-методическое пособие. – Минск: Белорус. гос. ун-т им. В.И. Ленина, 1988. - 43 с.

- 101.Рогов Е.И. Общая психология. (Курс лекций)./Сост. Е.И. Рогов; — М.: Владос, 1995. — 444 с.
- 102.Рождественская В.Ю. Упражнения для развития женских голосов (с методическими указаниями). // Вопросы вокальной педагогики. /Сб. стат - М.: Музгиз, 1964. - № 2. - С. 99-192.
- 103.Рожнов, А. Руководство для обучающих пению в народных и патриотических школах, детских приютах, уездах и приходских училищах и вообще учебных заведениях / А. Рожнов. - СПб., 1872.
- 104.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.
- 105.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2010. – 715 с.
- 106.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).
- 107.Савва Н.Б. Развитие сенсорной культуры у студентов спортивного вуза. Журнал: Физическое воспитание и спортивная тренировка, 1 (15), 2016 года. - С. 77-79.
- 108.Самостоятельная работа студентов. (Метод. Рекомендации). Сост. Семёнова Е.И. - Норильск: 1973. – 16 с.
- 109.Сафонов В.И. Новая формула. Мысли для учащихся и учащихся. Лондон: Честер; М.: Юргенсон, 1915. - С. 24.
- 110.Сафронова О.Л. Распевки. Хрестоматия для вокалистов: Учебное пособие. — 4-е издание, стереотипное. — СПб.: Издательство «Лань»; Издательство «ПЛАНЕТА МУЗЫКИ», 2016. – 70 с.
- 111.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.
- 112.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.
- 113.Сеченов И.М. Избранные произведения. Том 1., 2. - М.: 1952. – 776 с.
- 114.Сильд О. Структура комплекса профессиональных навыков и умений скрипача. Канд. дисс. Таллинн, 1985. – 177 с. Автореферат дис. ... кандидата искусствоведения / Ленингр. гос. консерватория им. Н. А. Римского-Корсакова. - Ленинград, 1987. - 18 с.
- 115.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.
- 116.Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. - М.: Педагогика, 1984. - 96 с.
- 117.Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. Проблемы и суждения - М.: Педагогика, 1971. – 205 с.
- 118.Сметанина О. М., Свешникова И. А. О Сенсорной культуре в эпоху глобализации. Вестник Челябинского государственного университета. 2019. № 5 (427). Философские науки. Вып. 52 - С. 55—59.
- 119.Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное слово, 2001. – 785 с.
- 120.Солдатова Е.Л. Эмоциональный интеллект и креативность в структуре способностей / Е.Л. Солдатова, Н.А. Чипеева // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». – 2017. – Т. 10, № 2 – С. 5–14. DOI: 10.14529/psy170201
- 121.Сраджев В. Закономерности управления моторикой пианиста. – М.: Контенант, 2004. - 216 с.
- 122.Сраджев В. П. Важнейшие задачи начального периода обучения певцов / В. П. Сраджев // Проблемы и перспективы совершенствования

- начального периода обучения академическому пению : Сборник материалов I Международной научно-практической конференции, Белгород (Россия) - Линьи (Китай), 15–16 декабря 2022 года / Отв. редактор В.П. Сраджев, редакторы О.В. Усачева, О.О. Бороздина. – Белгород: Белгородский государственный институт искусств и культуры, 2023. – С. 7-13.
- 123.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.
- 124.Сраджев В. Функциональные возможности распевки в вокальных занятиях. // Музыкальная академия. 2022. № 3. - С. 172-185.
- 125.Сраджев В., Сраджева О., Коротнева Т. Развитие самостоятельности мышления в классе сольного пения. – М.: ООО «Прогресс», 2011. - 208 с.
- 126.Сраджев В.П. Творческое мышление и воспитание музыканта. – М.: 2016. - 120 с.
- 127.Сраджев В.П. Закономерности управления моторикой исполнителя. – М.: КОНТЕНАНТ, 2004. - 216 с.
- 128.Сраджев В.П. Интеллект как основа творческой деятельности музыканта // АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВЫСШЕГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ, Нижний Новгород, ННГК, 2012, №5. - С.42-47.
- 129.Сраджев В.П. Психологические характеристики структуры музыкального мышления // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2019. Т.5. №4. - С. 87-97.

- 130.Сраджев В.П. Функциональные возможности фортепианных уроков. – М.: ООО «Прогресс», 2007. – 42 с.
- 131.Сраджев В.П. Целевая установка как формообразующая основа музыкальных занятий. В журн. Актуальные проблемы высшего музыкального образования. - Нижний Новгород, 2009, № 2. - С.35-41.
- 132.Старчеус М.С. Слух музыканта. – М.: МГК, 2003. – 640 с.
- 133.Стахович А.Г. Теоретические основы постановки голоса в вокальной педагогике. Сумы: 1990. – 44 с.
- 134.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.
- 135.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).
- 136.Сухова Т. М. «Сенсорная культура и умственное развитие ребёнка-дошкольника». ВОСПИТАТЕЛЬ, МОСКВА, 2015. — URL:<https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2015/05/25/sensornaya-kultura-i-umstvennoe-razvitie-rebyonka-doshkolnika> . (дата обращения: 20.09.2020)
- 137.Сюй В. Диагностика развития творческого потенциала китайских студентов-вокалистов в процессе освоения традиционной музыкальной культуры. // [Kant](#), 2023. № 3 (48). - С. 251-255.
- 138.Сяньюй Хуан. Система музыкального образования в Китае / Сяньюй Хуан // Вестник СПбГУКИ. - 2012. - № 2 (11). - С. 156-159.
- 139.Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей. – М.: Педагогика, 1988. – 173 с.
- 140.Тарская О.П. Мои вокально-педагогические принципы.//Вопросы вокальной педагогики./Сб. ст. - М.: Музгиз, 1978. - № 4. - С. 137-144.

141. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.: - Л.: Академия педагогических наук РСФСР, 1947. - 334 с.
142. Теплов Б.М. Способности и одаренность. // Вестник практической психологии образования. 2012. Том 9. № 4 С. 54–57)
143. Ткаченко Т.В. Самостоятельная работа студентов в классе индивидуальных занятий по постановке голоса. — URL:http://www.rusnauka.com/7_NMIW_2009/MusicaAndLife/42039.doc.htm. (дата обращения 15.02.2022)
144. Тренина П.Л. Из опыта педагога-вокалиста. – М.: Музыка, 1976. – 112 с.
145. Трояновская А.И. 100 вокальных упражнений: В сопровождении ф.-п. - М.: Гос. муз. изд-во, 1931. – 134 с.
146. Уколова Л. И., Хань Бин. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕВЧЕСКОГО АППАРАТА В ПРОЦЕССЕ ВОКАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ. - Сборник научных трудов по итогам VI Всероссийской научной конференции Таганрог 29–30 октября 2021 г.: Дополнительное образование детей в сфере культуры и искусства: преемственность и инновации. - С. 226-233.
147. Уколова Л.И. Самоконтроль в профессиональной подготовке учителя музыки. Автореф. дис. ...канд. пед. наук. - М.: 1991. – 20 с.
148. Фейгин М.Э. Индивидуальность ученика и искусство педагога [Текст]: [Учеб. пособие для муз. училищ]. - 2-е изд. – М.: Музыка, 1975. - 110 с.
149. Фейнберг С. Автоматизация движений. В сб: Путь к совершенству. – Санкт-Петербург, Композитор, 2007. - С. 35-50.
150. Фучито С., Бейер Б. Искусство пения и вокальная методика Энрико Карузо. – Л.: 1967. – 79 с.
151. Холопова В. Н. Музыка как вид искусств. Санкт-Петербург, Москва, Краснодар: Лань, Планета музыки, 2014. -320 с.

152. Хомаковская Н.В. Современные методы развития вокальных способностей. // Санкт-петербургский образовательный вестник. – С. 99-118. — URL:<https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-metody-razvitiya-vokalnyh-sposobnostey/viewer>
153. Хоффманн А.Е. Феномен бельканто первой половины XIX века: композиторское творчество, исполнительское искусство и вокальная педагогика. Автор. дис. канд. искус. - М.: 2008. – 26 с.
154. Хуачжао Лу. Педагогические условия развития вокально-исполнительского потенциала китайских студентов в образовательном процессе вуза. Дисс. канд. пед.наук, Воронеж: 2018. – 194 с.
155. Хуачжао Лу. Педагогические условия развития вокально-исполнительского потенциала китайских студентов в образовательном процессе вуза. Автореф. дисс. канд. пед.наук, Воронеж: 2018 – 24 с.
156. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности. Учебное пособие. - СПб.: Композитор*Санкт-Петербург, 2008. - 368 с.
157. 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.
158. 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.
159. 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.
- 160.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.
- 161.Цилинко А.П. Развитие эмоционального слуха как условие формирования профессиональных компетенций вокалиста // Культура и искусство. 2018. № 1. - С. 62-67. DOI: 10.7256/2454-0625.2018.1.24613 URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=24613
- 162.Цыпин Г. М. Музыкально-исполнительское искусство: теория и практика. - СПб.: Алетейя, 2001. - 320 с.
- 163.Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано. - М.: Просвещение, 1984. -176 с.
- 164.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.
- 165.Цыпин Г.М. Проблемы развивающего обучения в преподавании музыки: Автореф. ...дис. ...докт. пед. наук. – М.: 1978. – 28 с.
- 166.Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения. Пособие для учащихся. – М.: Интерпракс, 1994. - 384 с.
- 167.Чебровская С. В. Психологические условия формирования самостоятельности студентов :дис. ... канд. психол. наук. – Комсомольск-на-Амуре: 2003. - 157 с.
- 168.Чернова Л. В. Динамика научного подхода к постановке певческого голоса // Педагогическое образование в России. - 2005. - С. 97-102.

- 169.Чернова Л. В. Теория и практика развития речевой и вокальной культуры учителя музыки : монография / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург: 2016. - 219 с.
- 170.Чжан Е. А. Педагогические условия развития творческого воображения обучающихся-вокалистов. «Педагогический научный журнал», 2023. Том 6. № 6. - С. 78-81.
- 171.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.
- 172.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.
- 173.Шмалько Ю.В. О методах развития музыкального мышления учащегося в музыкальной школе. В. Сб.: Материалы международной конференции «Музыкальное образование и воспитание в России, странах СНГ и Европы в XXIвеке. Состояние и перспективы». - Санкт-Петербург, 2008. С. 320-332.
- 174.Штабная Е. Познавательное развитие средствами сенсорной культуры. — URL:<https://www.maam.ru/detskijasad/poznavatelnoe-razvitiie-sredstvami-sensornoj-kultury.html> (дата обращения – 23.12.22)
- 175.Шульпяков О.Ф. Скрипичное исполнительство и педагогика. // СПб, Композитор, 2006. - 496 с.
- 176.Шульпяков О.Ф. Техническое развитие музыканта-исполнителя. Проблемы методологии. – Л.: Изд-во Музыка, [Ленингр. от.], 1973. - 104 с.

177. 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.
178. Щапов А.П. «Фортепианный урок в музыкальной школе и училище». - М.: «Классика XXI», 2009. – 176 с.
179. 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.)
180. 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.
181. Юй Т. Музыкальное восприятие в контексте личностно-творческого развития обучающихся-вокалистов. // Межкультурное взаимодействие в современном музыкально-образовательном пространстве. 2024, № 9. - С. 396-400.
182. 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.
183. Юссон Р. Певческий голос. Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса. Пер. с фр. – М.: Музыка, 1974. - 261 с.
184. Яковлева А.С. В классе М.М.Мирзоевой. – В сб. Вопросы вокальной педагогики, выпуск 7. - М.: Музыка, 1984. – С. 32-86.

185. Ярославцева Л. «Зарубежные вокальные школы» М.: ГМПИ им. Гнесиных, 1981. - С. 15-18.
186. Ясинских Людмила Владимировна. Развитие эмоционального слуха у старших дошкольников на музыкальных занятиях в ДОУ : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.07 / Ур. гос. пед. ун-т. - Екатеринбург, 2004. - 22 с.
187. Интернет ресурс: <http://singlikeme.ru/vokalnyj-slux/> (Дата обращения 20.11.2021).
188. Интернет ресурс: — URL: https://drive.google.com/file/d/1aTGyj8VWclQYJmBy2eJ2WNrWHx_enDMc/view?usp=share_link
189. Интернет ресурс: — URL: <https://studopedia.info/8-65059.html>.
190. Интернет ресурс: — URL: https://studopedia.ru/8_198978_italyanskaya-vokalnaya-natsionalnaya-shkola.html
191. Интернет ресурс: — URL: https://studopedia.ru/8_198979_frantsuzskaya-vokalnaya-shkola.html
192. Интернет ресурс: — URL: <https://www.pedmasterstvo.ru/categories/4/articles/750> (Дата обращения 19.11.2021).
193. Интернет ресурс: — URL: <https://yandex.ru/video/preview/14654443540001383218> (Дата обращения 24.11 2024) или https://www.youtube.com/watch?v=FTz6OWKk_6k (Дата обращения – 06.05.2024).
194. Интернет ресурс: - URL: <https://lektsii.org/1-61768.html> (Дата обращения 15.07.2022).
195. Интернет-ресурс. — URL: <https://www.youtube.com/watch?v=dc7mTSRyC6I> . (Дата обращения 19.02. 2024).

196. Интернет-ресурс: — URL: <https://studfile.net/preview/4173504/page:3/>
(Дата обращения 02.04.2024)

197. Интернет-ресурс: — URL:
https://yandex.ru/video/preview/12326978595427560563?text=А.Даргомыжский%20«Юноша%20и%20дева».&path=yandex_search&parent-reqid=1714967529899472-11505550152845426825-balancer-17leveler-kubr-yp-vla-17-BAL&from_type=vast (Дата обращения – 06.05.2024)

Приложение 1

Приложение 1. Анкета, определяющая учебно-педагогические и музыкально-художественные установки испытуемых.

АНКЕТА 1
МУЗЫКАЛЬНО-ХУДОЖЕСТВЕННЫЕ УСТАНОВКИ

	Вопрос	Ответ
1	Сколько Вам лет	
2	Сколько лет занимаетесь вокалом?	
3	Вы учитесь петь: (Нужное подчеркнуть)	а) китайские песни; б) народные китайские песни; в) арии и романсы академического пения; г) эстрадные песни; д) джазовое пение.
4	Какие произведения Вы хотели бы разучивать? (Нужное подчеркнуть)	а) китайские песни; б) народные китайские песни; в) арии и романсы академического пения; г) эстрадные песни; д) джазовое пение.
3	Какие вокальные произведения Вам больше нравятся (Нужное подчеркнуть)	а) лирические; б) веселые; в) торжественные; г) печальные; д) с красивой мелодией; е) с активным танцевальным ритмом.
4	Что Вы считаете самым привлекательным в вокале (Нужное подчеркнуть)	а) красивый голос; б) чистоту интонации; в) громкость и объем голоса; г) владение вокальной техникой; д) выразительность пения; е) эмоциональность певца; ж) трудность вокального произведения; з) сценическое движение.
5	Как часто на уроках вокала решались музыкально-художественные задачи (нужное подчеркнуть)	а) очень редко, гораздо больше было технических заданий; б) эпизодически, было равенство художественных и технических задач; в) часто, более всего работа проводилась над музыкальной выразительностью.
6	В какой период обучения учителем ставились задачи выразительного пения (нужное подчеркнуть)	а) систематически, с первого же занятия; б) эпизодически - после технического освоения вокального произведения; в) редко, так как внимание направлялось на выполнение динамических и других указаний в нотах; г) никогда, работа в классе велась над

		техническими трудностями и над формальным выполнением динамических оттенков.
7	Как часто педагог обращал внимание на характер исполнения произведения, на выразительность исполнения каждой фразы.	a) никогда; b) эпизодически; c) систематически; d) всегда.

Анкета 2.
Оценки прослушанного произведения.

Прослушать романс Форе
<https://yandex.ru/video/preview/17438964297251354403>

«Пробуждение»

Ответить на вопросы:

	Вопрос	Выбрать ответ
	Какой характер произведения	1. Торжественный 2. Печальный 3. Веселый 4. Лирический 5. Драматический 6.
	Какие чувства передаются	1. Нежность 2. Силу, уверенность 3. Сомнение 4. Созерцательность 5. Восторг 6.
	Художественное содержание романса передано	1. Убедительно 2. Не достаточно выразительно 3. Однообразно, без развития мелодии 4. Слишком свободно
	Голос певицы	1. Красивый 2. Не красивый 3. Не подходит для исполнения романса
	Певица поет выразительно или нет	1. Да 2. Нет
	Певица поет эмоционально или нет	1. Да 2. Нет

Критерии оценки Для обработки анкет:

I. Характер.

1. Лирический – 8 баллов
2. Печальный – 6 баллов
3. Драматический – 4 балла
4. Торжественный веселый – 0 баллов

II. Чувства.

1. Созерцательность – 8 баллов
2. Нежность – 6 баллов
3. Сомнение – 4 балла

4. Сила, уверенность, восторг – 0 баллов

III. содержание

1. Однообразно – 6 баллов
2. Остальное – 4 балла

IV Голос

1. Красивый – 8 баллов
2. Не подходит для исполнения романса – 4 балла
3. Не красивый – 0 баллов

V Выразительно?

- 1- Да – 8 баллов
2. Нет – 2 балла

VI Эмоционально

1. Нет – 8 баллов
2. Да – 4 балла

АНКЕТА 3.
ОЦЕНКА ПРОСЛУШАННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ
М.Глинка. «Жаворонок».

Просмотрите Видео 1 и Видео 2.

Видео 1. <https://disk.yandex.ru/i/DEKINkPKT3bTVg>

Видео 2. <https://disk.yandex.ru/i/gWrPiXhCiK4ABg>

Ответьте на вопросы:

	Вопрос	Ответ
1	Понравилось ли прослушанное произведение? (Нужное подчеркнуть)	a. Да b. Нет
2	Описать характер прослушанного произведения	
3	Описать что именно понравилось в произведении	
4	У какой певицы понравился голос?	a. Видео 1. b. Видео 2.
5	У какой певицы было лучшее голосоведение?	a. Видео 1. b. Видео 2.
6	Какая певица пела более	a. Видео 1. b. Видео 2.

	музыкально?	
7	Какая певица пела более эмоционально?	a. Видео 1. b. Видео 2.
8	Какая певица лучше отразила характер произведения?	a. Видео 1. b. Видео 2.
9	Какое исполнение в целом понравилось больше? (Нужное подчеркнуть)	a. Видео 1. b. Видео 2.
10	Почему Вы сделали такой выбор? Что было лучше в выбранном исполнении?	Написать
11	Что более всего понравилось в исполнении: (дать оценку по пятибальной системе: 5 – очень хорошо, 4 – хорошо, 3 – не очень хорошо, 2 – не понравилось)	a) голос певицы; b) техника певицы; c) выразительность голоса; d) эмоциональность певицы; e) красота исполнения мелодии; f) понимание содержания романса.
12	Что бы вы хотели исправить в исполнении?	