

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Самарский государственный социально-педагогический университет»

На правах рукописи



Антонова Людмила Владимировна

**ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ АКАДЕМИЧЕСКОГО
ПЕНИЯ У БАКАЛАВРОВ ПРОФИЛЯ «МУЗЫКАЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ» НА ОСНОВЕ ТРАДИЦИЙ ИТАЛЬЯНСКОЙ
И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОКАЛЬНЫХ ШКОЛ**

13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания
(музыка; уровень профессионального образования)

Диссертация на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель –
доктор искусствоведения,
доктор педагогических
наук, профессор
Д.И. Варламов

Самара 2020

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Глава 1. Теоретические и методологические основания методики формирования навыков академического пения на основе традиций итальянской и отечественной вокальных школ	17
1.1. Содержание понятия «традиции» в обучении академическому пению ..	17
1.2. Генезис традиций итальянской и отечественной вокальных школ в обучении академическому пению.....	38
1.3. Компоненты методики формирования навыков академического пения на основе традиций итальянской и отечественной вокальных школ	65
Выводы по первой главе	97
Глава 2. Опытнo-поисковая работа по проверке эффективности методики формирования навыков академического пения у бакалавров профиля «Музыкальное образование» на основе традиций итальянской и отечественной вокальных школ	104
2.1. Организация и содержание констатирующего этапа опытнo-поисковой работы	104
2.2. Реализация методики формирования навыков академического пения в педагогическую практику	121
2.3. Анализ результатов опытнo-поисковой работы	145
Выводы по второй главе	167
Заключение	171
Библиографический список	174
Приложения	196

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Одним из главных приоритетов в стратегии Правительства Российской Федерации на современном этапе является модернизация российского образования как необходимого условия сохранения России в ряду ведущих стран мира и её международного престижа. Результатом модернизации образования должно стать повышение качества обучения на основе сохранения традиций образования, в том числе и музыкального.

Традиции отечественного музыкального образования, сформированные на основе исторического опыта русской культуры, сегодня обретают особые социокультурные черты. Возобновляясь в жизни каждого нового поколения, эти традиции являются совокупностью духовно-нравственных ценностей, культурными универсалиями народа, представляя собой способ существования российского образования, методы его социокультурной деятельности.

Одной из таких ценностей является отечественная академическая певческая традиция. Эта традиция складывалась усилиями представителей различных композиторских, исполнительских и педагогических школ на основе опыта народного пения, отечественной хоровой культуры, церковного пения и традиций вокальной школы *bel canto*. Условным итогом этой работы стало оформление отечественной академической школы пения.

Исторически в каждый стилистический период оформлялись прогрессивные методические идеи, развивались элементы обучения академическому пению, определялись методы и приёмы. Всё это позволяет говорить о генезисе методики обучения академическому пению на основе традиций итальянской и отечественной вокальных школ.

Социальные преобразования, произошедшие в нашей стране в 1990-х – начале 2000-х годов, привели к бурному развитию массовой культуры, содержащей посредственные образцы вокального исполнительства. Это

существенно повлияло на изменение певческого эталона в современной профессиональной и социокультурной среде. Образцы академической вокальной школы в указанный период оставались за рамками внимания основной массы слушательской аудитории, что привело к нивелированию классической строгости форм и выразительных средств в вокально-исполнительском искусстве, ослаблению традиций вокальных школ, постепенному угасанию исполнительского эталона классического вокального искусства в представлении большей части начинающих певцов и среди преподавателей академического пения, учителей музыки, обучающихся в ВУЗах на бакалавриате по профилю «Музыкальное образование», которые часто не имеют понятия об академическом пении как культурной традиции.

Вокальное обучение бакалавров профиля «Музыкальное образование» иногда отстывает от академической певческой традиции, проходит в русле эстрадной манеры пения, лишая будущих учителей музыки накопленного опыта предыдущих поколений. Учителя музыки, прошедшие эстрадную вокальную подготовку, не владеют необходимыми вокально-техническими навыками на основе традиций итальянской и отечественной вокальных школ; обучают детей под фонограмму не только аккомпанемента, но даже вокального исполнения, воспроизводящуюся на компьютере; не развивают полноценно голосовой аппарат детей, что приводит к голосовым проблемам. Важной частью урока музыки остаётся разучивание и исполнение песенного материала. Для этого будущему учителю музыки необходимо самому иметь сформированные навыки академического пения и владеть своим голосом как музыкальным инструментом. Именно профессиональное, «живое» исполнение песен учителем музыки является главным при развитии голосового аппарата учащихся, формировании отношения детей к учебному вокальному репертуару, мотивации его освоения. Поэтому, необходимо, чтобы все обучающиеся профиля «Музыкальное образование» проходили академическую вокальную подготовку.

Снижение ценности академического сольного пения влияет на качество вокально-исполнительского обучения бакалавров, обедняя сложившиеся традиции академической школы пения. Полноценная реализация традиций вокального обучения будущих учителей музыки сдерживается невниманием к теоретической и методической подготовке на основе традиций итальянской и отечественной вокальных школ, недостаточным количеством методических трудов, освещающих вопросы содержания традиций в процессе обучения академическому пению бакалавров, применением ограниченного подбора методов обучения. Всё это негативно влияет на процесс исполнительской и методической подготовки обучающихся. Поэтому будущим учителям музыки необходимо восполнять специфический опыт, состоящий из исполнительских и методических вокальных традиций.

С конца XVI века вплоть до XX века в итальянской и отечественной вокальных школах складывались традиции, основывающиеся на двух составляющих: технической и эмоционально-художественной. В техническую составляющую вошли шесть элементов обучения академическому пению: постановка корпуса и головы при пении, певческое дыхание, атака певческого звука, высокая певческая позиция звука, регистры голосового аппарата, певческая дикция, являющиеся элементной базой при формировании навыков академического пения. Эмоционально-художественная составляющая дополняет и завершает передачу художественного образа произведения эмоциональным, осмысленным пением, отбором средств выразительности. В различные периоды развития *bel canto* в разных школах пения преобладала либо техническая, либо художественная составляющая, но современная парадигма искусства направлена на их паритет.

В процессе исследования было обнаружено, что при богатейших традициях вокального исполнительства его методическое обеспечение отстаёт от практики; при обучении в классе сольного пения у бакалавров профиля «Музыкальное образование» не всегда сформированы навыки

академического пения на основе этих традиций. Современная методика находится в поиске эффективного обучения академическому пению. Решение этой проблемы – в рассмотрении генезиса традиций итальянской и отечественной вокальных школ, определяющих основы формирования навыков академического пения; разработке классификации методов, способствующих формированию навыков, и разработке методики формирования навыков академического пения на основе этих традиций.

Вопросы о содержании традиций и их передачи были освещены в трудах Ф.Ю. Исмаилова, Э.С. Маркаряна, В.Д. Плахова, И.В. Суханова, Г.Б. Корнетова, В.В. Краевского, К.В. Чистова, Н.П. Юдиной и др. В музыкальном образовании традиции стали предметом изучения в работах Д.И. Варламова, Т.Г. Мариупольской, Е.В. Николаевой и др., но методика формирования навыков академического пения у бакалавров направления «Педагогическое образование» профиля «Музыкальное образование» на основе традиций итальянской и отечественной вокальных школ в работах этих авторов не нашла своего отражения. Недостаточная сформированность теоретической и методологической баз обучения академическому пению будущих учителей музыки подчёркивается в научных работах Е.А. Баженовой, Е.М. Барвинской, Н.В. Горецкой, В.В. Кудрявцевой и др. Это позволяет утверждать, что вокальная педагогика в своей основе остаётся предметом эмпирическим.

Современное обучение академическому пению излагается: в «интенсивной методике» на снятие зажимов по освобождению голоса, развитию артикуляции и дикции (Н.Б. Гонтаренко); в «рациональной методике на основе развитого дыхания, обеспечивающего гортани постоянную свободу действия» при пении (К.И. Плужников); в методике развития художественно-творческого потенциала вокалистов (Р.В. Сладкопевец). В этих методиках изучается один или несколько элементов обучения академическому пению, что не всегда решает проблему формирования навыков в их комплексе. Вопросы вокальной подготовки

учителя музыки отражены: в её специфике и формировании навыков исполнения школьного репертуара (А.Г. Менабени); в фонопедическом методе развития голосового аппарата и обосновании начального, «координационно-тренировочного» этапа вокального обучения (В.В. Емельянов); в структурных компонентах вокально-исполнительского мастерства (Е.Г. Царькова).

Проанализированные методики не затрагивают вопросы формирования навыков академического пения на основе традиций, детализацию элементов обучения пению и полноценного их использования в практике, методического обеспечения и его развития. Будущему учителю музыки необходимо владеть накопленным специфическим опытом, голосовым аппаратом, методическим инструментарием, основами научного осмысления и обобщения вокально-педагогического процесса.

Сказанное позволяет выделить **противоречия** между:

– обоснованием проблемы «традиции» в других научных областях и недостаточной её разработанностью в подготовке бакалавров профиля «Музыкальное образование»;

– накопленным специфическим опытом в академической школе пения и недостаточным его научным осмыслением, обобщением в подготовке будущих учителей музыки;

– необходимостью формирования навыков академического пения у будущих учителей музыки, использованием методов обучения пению в музыкально-педагогической деятельности и недостаточной разработанностью таких методик для практической работы.

Выделенные противоречия позволили определить **проблему исследования**, заключающуюся в поиске теоретических оснований традиций итальянской и отечественной вокальных школ и направлений их практической реализации в формировании навыков академического пения у бакалавров профиля «Музыкальное образование».

Выявленные противоречия и сформулированная проблема обусловили выбор темы диссертационного исследования: **«Формирование навыков академического пения у бакалавров профиля “Музыкальное образование” на основе традиций итальянской и отечественной вокальных школ».**

Цель – теоретически обосновать, разработать и апробировать методику формирования навыков академического пения у бакалавров профиля «Музыкальное образование» на основе традиций итальянской и отечественной вокальных школ.

Объект исследования: процесс обучения академическому пению бакалавров профиля «Музыкальное образование».

Предмет исследования: методика формирования навыков академического пения у бакалавров профиля «Музыкальное образование» на основе традиций итальянской и отечественной вокальных школ.

Гипотеза исследования: формирование навыков академического пения у бакалавров профиля «Музыкальное образование» на основе традиций итальянской и отечественной вокальных школ будет эффективно, если:

– основой для разработки содержания методики формирования навыков академического пения послужит выявление сущности традиций итальянской и отечественной вокальных школ, их генезиса, периодов исполнительского стиля *bel canto*, исполнительского и методического опыта, оформления составляющих и элементов обучения академическому пению и их методических положений, определения методов обучения;

– для улучшения методического обеспечения формирования навыков академического пения будет разработана классификация методов обучения академическому пению;

– содержание этапов методики будет способствовать целостному формированию навыков академического пения;

– применительно к каждому этапу методики будут определены доминирующие методы (в опоре на разработанную классификацию) и формы учебной деятельности.

Для проверки выдвинутой гипотезы и достижения цели исследования были поставлены следующие **задачи**:

1. Сформулировать содержание понятия «традиции итальянской и отечественной вокальных школ».

2. Рассмотреть генезис традиций итальянской и отечественной вокальных школ, выявить периоды исполнительского стиля *bel canto*, определяющие основы формирования навыков академического пения.

3. Уточнить методические положения формирования навыков академического пения, разработать классификацию методов, способствующих формированию навыков.

4. Определить этапы методики формирования навыков академического пения на основе традиций итальянской и отечественной вокальных школ и их содержание.

5. Выработать оценочно-диагностический инструментарий для проверки эффективности разработанной методики.

6. Проверить эффективность разработанной методики в ходе опытно-поисковой работы.

Теоретико-методологическую основу исследования составили: методологические концепции педагогических исследований (Е.Н. Каменская, П.Н. Пидкасистый, В.А. Сластёнин, И.Ф. Харламов); положения о традиции как структурном образовании (Н.В. Дьяченко, Л.А. Закс, А.И. Лучанкин, Е. Шацкий), преемственности как передаче и сохранности содержания традиций, опыта (А.Н. Антонов, В.М. Каиров, В.А. Кругликов, В.В. Поченок, К.М. Хоруженко); основы профессиональной подготовки учителя музыки (Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, О.А. Апраксина, Л.Г. Арчажникова); историко-теоретические основы обучения вокальному искусству и исполнительству (В.А. Багадуров, М.Л. Львов, К.М. Мазурин, И.К. Назаренко, Г. Панофка,

Л.К. Ярославцева); методологические аспекты вокально-педагогической деятельности (Д.Л. Аспелунд, М.С. Агин, И.Ю. Алиев, Л. Джиральдони и др.); теоретические основы постановки голоса в вокальной педагогике, физиологии и акустике голосового аппарата (М. Гарсиа (сын), В.А. Деряжный, Л.Б. Дмитриев, Ж.-Л. Дюпре, А.Г. Менабени, С.М. Сонки, Г.П. Стулова и др.); положения о развитии эмоционально-художественной составляющей в академическом пении (А.П. Иванов, А.М. Пазовский, И.И. Силантьева, К.С. Станиславский и др.).

В ходе исследования использовались следующие **методы**:

теоретические: изучение и анализ научной, методической, музыковедческой литературы по исследуемой теме, системный анализ и синтез данных источников, абстрагирование и конкретизация, систематизация, обобщение, сравнение; *эмпирические*: наблюдение, беседа, анкетирование, педагогический эксперимент, экспертная оценка, обобщение личного педагогического опыта, опытно-поисковая работа; *статистические*: критерий сдвига положений (Ф. Вилкоксон, Б.Л. Ван дер Ванден, критерий знаков – G (далее критерий знаков).

База исследования. Опытнo-поисковая работа проводилась на базе ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-педагогическая академия» (ПГСГА), с 2015 г. – ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (СГСПУ), ГБПОУ Самарской области «Самарский социально-педагогический колледж» (ССПК). Всего в опытно-поисковой работе участвовало 119 человек: 94 обучающихся и 25 преподавателей.

Исследование проводилось 2012-2019 гг. и включало три условных **этапа**. На *первом этапе* работы (2012-2014) проходил сбор, анализ, систематизация материалов по теме диссертационной работы; определялись проблема, цель, объект и предмет исследования; осуществлялось педагогическое наблюдение за обучающимися академическому пению; проводились начальная диагностика, беседы и анкетирование бакалавров и

педагогов-вокалистов; разрабатывались классификация методов обучения, содержание методики и оценочно-диагностический инструментарий.

На *втором этапе* (2015-2017) проводился формирующий этап опытно-поисковой работы; оформлялись полученные количественные данные и проводился их подсчёт.

На *третьем этапе* (2018-2019) обобщались, анализировались и систематизировались результаты исследования; осуществлялась проверка эффективности разработанной методики формирования навыков академического пения на основе традиций итальянской и отечественной вокальных школ с помощью диагностирования. Формулировались выводы, осуществлялось структурирование и литературное оформление диссертации.

Научная новизна исследования:

1. Представлен генезис традиций итальянской и отечественной вокальных школ, в котором выявлены пять периодов формирования исполнительского стиля *bel canto*: 1) ранний или патетический; 2) бравурный (виртуозный, колоратурный, барокко, инструментальный), где в основном формируется техническая составляющая и её элементы обучения академическому пению; 3) романтический, где развивается техническая составляющая и её элементы обучения и зарождается эмоционально-художественная составляющая обучения; 4) *declamato melodico* (вердиевский), где продолжается развитие обеих составляющих и элементов обучения, происходит систематизация методических идей предшественников и начинается изучение физиологии пения; 5) *canto moderno* (современное пение или эталон европейского оперного пения), где оформляется и развивается эмоционально-художественная составляющая обучения.

2. Разработана классификация методов обучения академическому пению: 1) методы, реализующие техническую составляющую (объяснительно-иллюстративный, концентрический, фонетический, метод внутреннего интонирования, слухового контроля, визуального контроля, сравнительного анализа); 2) методы, реализующие эмоционально-

художественную составляющую (погружения, создания художественного контекста, эмпатии, сочинение уже сочинённого, психофизического действия, словесного действия); 3) методы, развивающие обе составляющие обучения академическому пению (аналитико-синтетический, вербальный, ассоциативный).

3. Разработана методика, *цель* которой – формирование навыков академического пения у бакалавров профиля «Музыкальное образование» и ознакомление с теоретико-методическим материалом – последовательно реализуется в задачах трёх этапов: начального, промежуточного, итогового, на каждом из которых реализуются исполнительский (исполнительская подготовка в единстве технической и эмоционально-художественной составляющих) и теоретико-методический (теоретико-методическая подготовка, корректирующая исполнительскую подготовку) компоненты аудиторной работы по дисциплине «Класс сольного пения», а также самостоятельная работа. *Задачи начального этапа:* нахождение и сохранение вибрационно-мышечных ощущений при формировании навыков академического пения на примарных тонах и небольшом диапазоне голоса, ознакомление с теоретико-методическим материалом. *Задачи промежуточного этапа:* закрепление и развитие вибрационно-мышечных ощущений при формировании навыков академического пения, расширение диапазона голоса, ознакомление с теоретико-методическим материалом. *Задачи итогового этапа:* овладение вибрационно-мышечными ощущениями при формировании навыков академического пения на всём рабочем диапазоне голоса, ознакомление с теоретико-методическим материалом.

4. В опоре на разработанную классификацию методов определены доминирующие методы для каждого этапа методики: 1) *начальный этап* – объяснительно-иллюстративный, фонетический, концентрический, вербальный, слухового контроля, визуального контроля (техническая составляющая), вербальный, ассоциативный, аналитико-синтетический, погружения, создания художественного контекста (эмоционально-

художественная составляющая); 2) *промежуточный этап* – концентрический, аналитико-синтетический, вербальный, внутреннего интонирования, сравнительного анализа (техническая составляющая), вербальный, фонетический, ассоциативный, погружения, создания художественного контекста, словесного действия, эмпатии, сочинение уже сочинённого (эмоционально-художественная составляющая); 3) *итоговый этап* – фонетический, вербальный, сравнительного анализа (техническая составляющая), погружения, создания художественного контекста, эмпатии, сочинение уже сочинённого, психофизического действия, словесного действия (эмоционально-художественная составляющая).

Теоретическая значимость исследования состоит в следующем:

1. Сформулировано понятие «традиции итальянской и отечественной вокальных школ» – исполнительский и методический опыт предшествующих поколений, представленный отобранными в течение времени технической составляющей (и её элементами обучения пению) и эмоционально-художественной составляющей, направленный на достижение академического певческого эталона.

2. Сформулировано понятие «генезис методики обучения академическому пению на основе итальянской и отечественной вокальных школ» – зарождение и развитие элементов технической составляющей обучения и эмоционально-художественной составляющей в общем процессе становления изменяющейся художественной парадигмы сначала в итальянской, а затем и в отечественной певческой традиции.

3. Выделен комплекс принципов по реализации методики: преемственности (обеспечивает передачу исполнительского и методического опыта (традиций), этапов познания, содержания обучения, форм); индивидуального подхода (учитывает индивидуальные психофизиологические особенности, вокальные данные и музыкальную подготовку обучающегося); систематичности и последовательности (заключается в постепенном усложнении содержания, направленного на

последовательное формирование навыков и развитие основных качеств певческого голоса); наглядности (позволяет соотносить результат собственных вибрационно-мышечных ощущений с эталонным показом педагога при формировании навыков); целостности (рассматривает вокальную подготовку в единстве теоретического и практического компонентов, объекты исследования и практики, «субъект, объект, результат» деятельности, знания, умения, навыки в обучении академическому пению); единства художественного и технического (для глубокого проникновения в суть исполняемых вокальных произведений); научности (соответствие знаний, навыков обучающегося с научными сведениями о певческом голосе и процессе голосообразования, осознанное их применение на практике).

Практическая значимость исследования:

1. Разработан и внедрён в процесс обучения оценочно-диагностический инструментарий для определения уровней сформированности навыков академического пения у бакалавров профиля «Музыкальное образование», включающий лист оценки, анкеты, критерии, показатели и характеристики уровней (высокий, средний, низкий).

2. Разработаны и внедрены в учебный процесс учебно-методические пособия: «Особенности формирования певческой дикции», «Анатомия, физиология, патология гортани. Голос».

3. Разработаны и внедрены в учебный процесс рабочие программы учебных дисциплин: «Класс сольного пения», «История вокально-хорового искусства в образовании», «Теория и методика развития детского голоса».

Достоверность результатов исследования обеспечена обоснованностью методологии исследования, её соответствием специфике и характеру предмета исследования, поставленным целям и задачам; опорой автора в процессе работы на широкий круг научных трудов, литературных источников, послуживших фундаментом для важнейших теоретических

положений исследования; возможностью её повторения; статистической достоверностью эмпирических данных.

Результаты исследования **внедрены** в образовательный процесс Поволжской государственной социально-педагогической академии / Самарского государственного социально-педагогического университета, Самарского социально-педагогического колледжа. Результаты вокально-исполнительской деятельности обучающихся были презентованы на международных, всероссийских, региональных конкурсах.

Апробация результатов исследования проходила через: участие в международных (Одинцово-Минск, Самара, Инза), и всероссийских (Самара, Екатеринбург, Саратов) научно-практических конференциях; публикацию статей в научных изданиях, включенных в перечень ВАК, и сборниках научных трудов; проведение научно-практических и научно-методических семинаров для педагогов-вокалистов, учителей музыки, хормейстеров, обучающихся (Самара, Новокуйбышевск); обсуждение основных положений диссертации на кафедре хорового дирижирования и сольного пения Поволжской государственной социально-педагогической академии / Самарского государственного социально-педагогического университета (в настоящее время объединены в кафедру музыкального образования), кафедре истории и теории исполнительского искусства и музыкальной педагогики Саратовской государственной консерватории им. Л.В. Собинова.

На защиту выносятся следующие положения.

1. Традиции итальянской и отечественной вокальных школ – это исполнительский и методический опыт предшествующих поколений, представленный отобранными в течение времени технической составляющей (и её элементами обучения пению) и эмоционально-художественной составляющей, направленный на достижение академического певческого эталона.

2. Классификация методов обучения академическому пению включает три группы методов: 1) методы, реализующие техническую составляющую

(объяснительно-иллюстративный, концентрический, фонетический, метод внутреннего интонирования, слухового контроля, визуального контроля, сравнительного анализа); 2) методы, реализующие эмоционально-художественную составляющую (погружения, создания художественного контекста, эмпатии, сочинение уже сочинённого, психофизического действия, словесного действия); 3) методы, развивающие обе составляющие обучения академическому пению (аналитико-синтетический, вербальный, ассоциативный).

3. Методика формирования навыков академического пения у бакалавров профиля «Музыкальное образование» на основе итальянской и отечественной вокальных школ базируется на комплексе принципов (преимущества, индивидуального подхода, систематичности и последовательности, наглядности, целостности, единства технического и художественного, научности); включает три этапа (начальный, промежуточный, итоговый), на каждом из которых реализуются исполнительский (исполнительская подготовка в единстве технической и эмоционально-художественной составляющих) и теоретико-методический (теоретико-методическая подготовка, корректирующая исполнительскую подготовку) компоненты аудиторной работы по дисциплине «Класс сольного пения», а также самостоятельная работа. Каждый компонент содержит по два раздела: исполнительский компонент – содержание элементов обучения, доминирующие методы, отобранные из разработанной классификации методов обучения академическому пению и способствующие формированию навыков академического пения на определенном этапе методики; теоретико-методический компонент и самостоятельная работа включают разделы «тезаурус» и «основы постановки голоса».

Структура и объём диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, шести параграфов, заключения, списка литературы, приложений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПЕНИЯ НА ОСНОВЕ ТРАДИЦИЙ ИТАЛЬЯНСКОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОКАЛЬНЫХ ШКОЛ

1.1. Содержание понятия «традиции» в обучении академическому пению

Понятие «традиции» в обучении академическому пению основывается на содержании понятий «традиция», «опыт», «преемственность».

«*Традиция* (от лат. *traditio* – передача) - это элементы социального и культурного наследия [опыта - Л.А.], передающиеся от поколения к поколению и сохраняющиеся <...> в течение длительного времени. В качестве традиций выступают общественные установления, нормы поведения, ценности, идеи <...>, но удельный вес их в той или иной области неодинаков <...>. Традиции занимают определенное место в науке и искусстве ...» [220, с.692]. Б.А. Покровский говорил, что: «Традиция - не рутина, традиция обязательно в самой своей сущности содержит движение, развитие, но движение и развитие на каких-то определённых принципах, раз и навсегда созданных, раз и навсегда освещённых и проверенных временем, <...> идущих по той дороге, на которой было создано искусство прежних поколений» [175, с. 344].

В толковом словаре русского языка: «*Традиция* - 1. То, что перешло от одного поколения к другому, что унаследовано от предшествующих поколений <...> идеи, взгляды, образы, действия, обычаи ...» [161, с.807]. В «Словаре практического психолога» указано, что «традиция складывается на основе тех форм деятельности, которые неоднократно подтвердили свою общественную значимость и личностную пользу. С изменением ситуации социального развития той или иной общности традиция может разрушаться, трансформироваться и замещаться новой. Традиции – важный фактор

регуляции жизнедеятельности, составляют основу воспитания ...» [62, с. 705].

Приведённые понятия содержат смысловой инвариант, определенных обычаев (ценностей, идей и т.д.) и их наследование, в процессе которого наследуемый инвариант воспроизводится с той или иной полнотой на последующем этапе развития [40, с. 17].

Объект изучения данного исследования предполагает рассмотрение основных характеристик традиций в области социологии, культуры, педагогики, что соответствует нормам современной науки, которые допускают апелляцию к выводам, сделанным в различных областях науки с их дальнейшей экстраполяцией на сферу музыкальной педагогики, в частности, вокальной педагогики.

Социальная традиция предстает как результат социального развития и часть социальной структуры. Это образец (социальная норма), продуцируемый сознанием, оформленный как ценностный выбор социальной группы, совокупность надситуативных норм, регламентирующих духовные качества, необходимые для правильного, с точки зрения класса или общества, поведения в той или иной сфере общественной и личной жизни (В.М. Каиров, В.Д. Плахов, Е. Шацкий, И.В. Суханов) [98, 171, 234, 211]; распределенное наследие, оказывающее надситуативное действие и, поэтому, гибко проявляющееся в меняющемся обществе, опосредованно влияющее на все стороны социальной и индивидуальной жизни (И.В. Суханов, Н.П. Юдина).

Социальные традиции обладают характеристиками (диалектическими категориями) [171, с. 32-33]: *устойчивость, социальное наследие, развитие, преемственность*. *Устойчивость* предполагает возобновление, воспроизводство значимых элементов, повторяемых во времени, что и обеспечивает их сохранность. *Социальное наследие/наследование* представляет собой «исторически-генетическую связь» [171, 98, 122]. Она передаёт определённый исторический результат общественного развития, и

сама является частью социально-исторического достояния. *Развитие* – движение общества от прошлого к настоящему и будущему [98, 171, 234], в котором «старое» переходит в «новое», «обогащается, преобразуется, модифицируется, изменяется» [98, с.33] и продуктивно работает в структуре «нового».

Одной из важнейших характеристик традиции – *преемственность*, являющаяся основой для нашего исследования. С.И. Ожегов и Н.Ю. Шведова утверждают, что «преемственность – есть передача, переход чего-нибудь от предшественника к преемнику. Преемственность идей, преемственная связь» [161, с. 582]. Ф.Ю. Исмаилов даёт следующее определение: «преемственность – это способ и условие сосуществования старого и нового, существующие за счёт передачи определенного содержания» [96, с. 11].

В этих определениях виден один из важных признаков преемственности – передача определенного опыта, знаний от предшественника к преемнику. Эти же признаки присутствуют в определении, дающемся в философском энциклопедическом словаре: «преемственность, связь между различными этапами или ступенями развития, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных его характеристик при переходе к новому состоянию» [220, с. 692]. Философский аспект преемственности состоит в том, что в новом состоянии истины остаются «зёрна» абсолютной истины, которые и передаются следующим поколениям.

В философии наметились два взаимосвязанных аспекта изучения преемственности. Изучение преемственности исследуется вне конкретного содержания, но как средство познания общих законов развития (В.А. Кругликов) [111]. В трудах философов А.Н. Антонов, Э.А. Баллер, Н.В. Дьяченко, А.И. Зеленков, Ф.Ю. Исмаилов, К.М. Хоруженко, Н.П. Юдина [19, 40, 79, 91, 96, 224, 236] преемственность предстает как *содержательный компонент*, обеспечивающий стабильность и устойчивость в реальном развитии, «связь прошлого, настоящего и будущего в процессе передачи и освоения социальных и культурных ценностей»

(К.М. Хоруженко) [224, с. 395], и их перенос от одного устойчивого состояния к другому. Наличие этой связи делает практически невозможным исключение преемственности из действительности и придаёт ей всеобщий и объективный характер. Преемственность изучается в данном случае применительно к конкретной реальности. Придерживаясь второй позиции невозможно рассматривать проблему преемственности традиций итальянской и отечественной вокальных школ вне контекста конкретной реальности.

Таким образом, преемственность выступает фундаментальным законом развития, обеспечивающим непрерывность и поступательность в эволюционном движении человеческого общества. Она означает не механическую передачу и воспроизведение общественных ценностей следующими друг за другом поколениями, а предполагает включение креативных процессов со стороны как «передающих», так и «воспроизводящих» эти ценности. Без творчества, без критического переосмысления, усвоения и обновления предшествующего опыта невозможна эволюция общественных процессов. *Преемственность* – передача определённого опыта (традиций), развивающегося в процессе исторических реалий. *Традиция* есть выражение преемственности в движении и развитии ценностей, созданных в творчестве прежних поколений.

Информативность социальной традиции отмечал Е. Шацкий [234, с. 359]. Содержание социальной традиции соотносится с культурными стереотипами. Оно сформировано на основе выбора и включает в себе ценностное отношение. Социальная традиция утрачивает всеобщий характер, «закрепляется» за определенной социальной группой или исторической эпохой, обретает ментальную «нагрузку». «Информационный массив» (К.В. Чистов) социальной традиции включает в себе знаниевый и деятельностный компоненты. «Знаниевый» аспект содержания традиции раскрывается как элемент, отражающий все сферы общественной жизни,

«практику и мудрость всех слоёв общества» [176, с. 27], «плод многих и многих тысячелетий развития человеческой мысли» [46, с. 29]. Содержание традиции в деятельностном аспекте предстает как «начально-заданная стратегия» [2, с. 11] деятельности, «специфическая форма» обмена деятельности. Элементами традиции в деятельностном аспекте называются приёмы и методы, формы организации труда и отношений субъектов, средства и нормы труда [79]; образцы деятельности, методы, зарекомендовавшие себя в прошлом, – то есть все то, что выбрано по ценностным критериям [19].

Знаниевый и деятельностный компоненты в своей совокупности составляют *опыт*. Н.П. Юдина рассматривает опыт как «процесс практического воздействия на внешний мир и результат этого воздействия, систематизированный и отраженный в знаниях и умениях. Это означает, что кристаллизация содержания традиции связана с практической деятельностью, а само её содержание можно систематизировать как опыт, взятый в его континуальности» [236, с. 70].

В вокальной педагогике¹ с помощью преемственности передаётся исполнительский и методический опыт (традиции), характерный только для данной школы (методы, вокально-технические приёмы, художественные средства выразительности и т.д.). Преемственность в данном случае проявляется как полная или частичная повторяемость этого опыта, обеспечивая сосуществование старого и нового, объективно связывая составляющие и элементы обучения в процессе их обновления и развития в соответствии с изменяющимися общественными реалиями.

Все характеристики социальной традиции полностью соответствуют *культурной традиции*, так как культура является важной сферой социума. Э.С. Маркарян рассматривал культуру как «специфически характерный <...> способ деятельности и <...> результат этой деятельности» [135, с. 11],

¹ Вокальная педагогика является частью музыкальной педагогики. На сегодняшнее время она пока не имеет научного оформления, но активно применяется среди специалистов в данной области.

функционирующий как механизм закрепления, сохранения и передачи информации. К.В. Чистов результативный компонент культуры рассматривает как *опыт*, накопленный в деятельности и передаваемый от поколения к поколению [230]. К.С. Сарингулян, усиливает функциональность культуры и называет её *формой адаптации* человека к действительности, возникающий в процессе социальной практики [191].

Вышесказанное позволяет утверждать, что в трактовке культуры доминирует функционально-деятельностный подход, что соответствует характеристикам и признакам традиции. Он связывает традицию с социально-культурной реализацией человека. Это положение выразительно сформулировала Л.А. Закс: традиции – «вечные, ибо коренятся в самой природе человека, человеческого духа, конкретных явлениях культуры. За ними – всегда коренная, неустранимая потребность общества и человека» [87, с. 174]. Следовательно, *традиции в культуре обусловлены социальной природой человека как «ответ» на потребности социально-культурного целого транслировать накопленный опыт*. Традиции не только существуют в рамках культуры, но и обеспечивают существование самой культуры, сопровождают этот феномен в процессе его исторической динамики: «Без традиции нет культуры» [87, с. 174].

В культурологии понятие традиции раскрывается через такие характеристики (категории - В.Д. Плахов, Н.П. Юдина и др.), как *преемственность и наследие, стереотипизация*. Если содержание понятий преемственности и наследия близки к характеристикам, относящимся к социальным традициям, рассмотренным нами выше, то стереотипизация имеет свои особенности.

Стереотип (стереотипизации) – процесс социально-психологический (Н.П. Юдина), представляющий собой образец решения повторяющихся задач, хранящихся в социальной памяти. По мнению К.В. Чистова, стереотип обобщает только социально значимый опыт. Соответственно, культурная традиция представляет систему устойчивых образов и связей, при помощи

которых «совершается отбор, стереотипизация опыта и передача стереотипов, которые потом опять воспроизводятся» [229 с. 15]. Такое понимание стереотипизации напрямую соотносится с вышерассмотренными характеристиками социальной традиции: устойчивость, развитие и информативность. При этом устойчивость культурной традиции приобретает свои нюансы.

Культурная традиция формируется со стороны носителя культуры. Ведь *наследование* предполагает процесс передачи и использования культурного достояния, отобранного в соответствии с представлениями о его ценности. Поэтому, культурная традиция предполагает активность субъекта культуры в процессе создания традиции, его деятельность не только по стереотипу, но и допускает активность субъекта, включенного в процесс наследования. В этом механизме проявляется *субъективность/объективность* культурной традиции (А.И. Лучанкин, И.В. Суханов, Н.П. Юдина и др.). Подчиняясь диалектическим законам, непрерывная динамика развития носит объективный характер, включает субъективно-личностное освоение опыта. И.В. Суханов объясняет её распространение активностью субъектов культурной традиции. Этот процесс он моделирует так: подражание – осознание – формирование совокупности общественно значимых идей, культурных, духовных убеждений в практике их реализации [211, с. 39]. В такой модели особую роль играют межличностные контакты и институт образования и воспитания, для которого диалог субъектов является имманентным качеством (А.И. Лучанкин) [122]. Это позволяет говорить о том, что традиции являются сознательно формируемым и управляемым элементом общественной жизни.

Такие взгляды на содержание традиции ставят проблему вариативности и инвариантности (устойчивости и изменчивости) в культурной традиции. В культурологии этот вопрос рассматривается в двух аспектах: допустима ли вариантность в распространении традиции и как возникают варианты.

Решение проблемы само по себе вариативно. Л.В. Данилова считает, что культурная традиция предполагает следование принципам и нормам «прошлой деятельности», «копирование» этой деятельности, следовательно, «вариационные возможности» социальных действий «крайне узки» [67, с.48]. С.П. Мамонтов, напротив, утверждает, что традиция – это не механическое использование духовных и материальных «богатств прошлого»; он «предполагает критический анализ и творческое преобразование ценностей, унаследованных от наших предков» [133, с. 115-116]. К.В. Чистов, описывает культурную традицию как систему стереотипов, оговаривает их гибкость, видит в традиции вариант и инвариант, устойчивость и изменчивость, в «традиционных» и «нетрадиционных» обществах видит их различия в жесткой и нежесткой стереотипизации ...» [229, с. 15].

Вписанная в объективный процесс преемственности (наследования) культурная традиция, с одной стороны, противопоставляется новому (инновация) и отождествляется с устойчивым старым. С другой стороны, новое втекает в стержень культурной традиции в виде новых стереотипов. В этом случае новация определена самой природой традиции, в её постоянном обновлении (С.П. Мамонтов) [133]. «Культурные мутации» влекут обновление традиции (Э.С. Маркарян) [136]. Обновление традиций связано с *онтологией нового и старого*, что составляет объективное единство, диалектически находящиеся в постоянной взаимосвязи (М.И. Михайлова) [145, с. 37]. Но единство старого и нового не говорит о их равенстве. Ценность традиции в приоритентности устоявшегося старого, что соответствует устойчивости традиции (В.В. Поченок) [176, с. 27].

В зависимости от интенсивности темпового развития различают *динамические традиции*, переживающие во времени качественные изменения, и *статичные*, в которых изменения практически незаметны [171, с. 44]. Динамичность традиции определяется её способностью к исторической изменчивости.

Историческая изменчивость традиции имеет временные измерения, *этапы* и *фазы*. Этап как отрезок времени знаменателен качественными изменениями объекта, фаза означает определённую стадию в развитии какого-либо объекта. Этап рассматривается как более крупная единица, чем фаза. Поэтапное развитие традиции констатировал Э.А. Баллер, объясняя это тем, что её содержание не сразу находит адекватную форму [40]. Большинство учёных являются сторонниками трехэтапной динамики традиции. Так, Е.В. Хомич выделяет три этапа: *становление традиции; прогрессивное развитие традиции; регресс традиции* [223, с. 14]. И.Т. Касавин различает *зарождение, стабилизацию и угасание* [102, с. 168].

О динамике традиций итальянской и отечественной вокальных школ близка нам позиция Н.П. Юдиной, которая выделяет три этапа в динамике традиции, называя их *становление, стабилизация, угасание* и предлагает динамическую модель традиции, где фазы переходят границы этапов, придавая динамике традиции плавность (схема № 1).

Схема № 1

Динамическая (этапно-фазовая) модель традиции

Этап становления			Этап стабилизации			Этап угасания	
Фаза возникновения новых идей	Фаза формирования нового ядра	Фаза вытеснения старой традиции	Фаза равновесия в развитии	Фаза распространения традиции вширь	Фаза всеобщего признания	Фаза кризиса традиции	Фаза возникновения идей-аутсайдеров

Из данной схемы видно, что этап становления включает в себя фазу возникновения новых идей, фазу формирования нового ядра и фазу вытеснения старой традиции. Третья фаза этапа зарождения плавно переходит в следующий этап – этап стабилизации, который охватывает также фазу равновесия в развитии, фазу распространения традиции вширь и фазу всеобщего признания. Фаза всеобщего признания позволяет плавно перейти

на следующий этап – этап угасания, где присутствуют фазы кризиса традиций и фаза возникновения идей-аутсайдеров. Содержательное сходство первой и последней фаз развития традиции трансформирует линейную динамику в циклическую. Динамический цикл, обладающий вертикальным и горизонтальным измерениями, «разворачивается» в спираль, что придает процессу развития традиции незавершенность (Н.П. Юдина) [236, с. 78].

Далее остановимся на понятии «*ядро традиции*» и её «*периферии*» (И.Т. Касавин, А.И. Лучанкин, И.В. Суханов, Н.П. Юдина и др.).

«Ядро» традиции организуется идеями, идеалами, нормами, образцами, регулирующими проявления человеческой активности в той или иной сфере; оно синонимично инварианту – «снимаемому» и сохраняемому на каждом последующем этапе результату предшествующего развития, обеспечивающему устойчивость изменяющегося целого. «Периферия» пластична и представляет собой ту изменчивую «часть» традиции, в которой сосуществуют возникающее новое, делающее возможным существование вариантов одной и той же традиции.

Итак, традиция есть атрибут культуры, обладающая следующими характеристиками: преемственность и наследие (культурное наследие), стереотипизация, устойчивость и изменчивость, единство старого и нового при доминировании старого («ядра» и «периферии»), информативность (содержательность), динамичность. В преемственности акцентирует процессуальность реализации всеобщего закона по передаче накопленного опыта последующим поколениям, в фокус наследия попадает скорее результат процесса – отбор и передача ценностного содержания и деятельности по его использованию. Приведенные характеристики свидетельствуют о многогранности традиций: внешне они детерминированы существующей социокультурной системой, а внутренне – ценностным выбором человека, включенного в деятельность и общение, поскольку социально-культурная природа человека определяет его как носителя традиции.

Многоаспектное исследование *традиций и преемственности в педагогике, музыкальной педагогике, искусстве* рассматривается в трудах Ю.Б. Алиева, Л.Г. Арчажниковой, Е.М. Барвинской, Д.И. Варламова, А.Г. Менабени, Г.Б. Корнетова, В.В. Краевского, Т.Г. Мариупольской, А.И. Севостьянова, Е.Г. Царьковой, Н.П. Юдиной и др. Авторами были экстраполированы результаты исследований в области социологии, культурологии в сферу педагогики, сформулированы позиции в отношении педагогических традиций. Из имеющихся данных выведены тезисы.

Сущность педагогической традиции раскрывают категории *преемственность и повторяемость*, которые предполагают, что в процессе исторической динамики происходит снятие, передача и воспроизводство социально и культурно значимого педагогического опыта (Н.П. Юдина). Она «формируется на основе внешней (исторической и социально-культурной) детерминации и ценностного выбора элементов, значимых для определённой социально-культурной общности (поколения, социальной группы), и обеспечивает устойчивое развитие педагогической реальности и общности» [236, с. 93].

Содержание педагогической традиции неоднородно (Н.П. Юдина). Оно отражает педагогическую реальность, в которой находят своё место педагогические ценности, педагогическое знание, педагогическая деятельность, педагогический результат; включает в себя представления об опыте и способах деятельности, результаты деятельности, а также способы их обозначения, воспроизводимые от поколения к поколению (Г.Б. Корнетов) [106]. Функция педагогической традиции заключается в обеспечении стабильности и устойчивости педагогической реальности (В.В. Краевский) [108].

В отношении *педагогических традиций* были введены понятия «базисная педагогическая традиция» и «локальная традиция» [106, с. 20-24], которые различаются значимостью для разных социальных групп, указывая на масштаб традиции. Базисная педагогическая традиция – система предельно

общих стереотипов, обеспечивающих воспроизведение в педагогической деятельности каждого поколения определенных норм её реализации, содержание которых зависит от конкретно-исторического состояния цивилизации и уровня её развития. Локальная традиция интегрирует в себе индивидуальное и универсальное, вариативное и инвариативное.

Педагогические традиции характеризуются направленностью – могут быть нацелены на репродуктивное воспроизведение готовых образцов педагогической действительности или на свободное педагогическое творчество – с преимущественной ориентацией на одну из сфер психики (интеллектуально-познавательную, мотивационно-ценностную, волевою и др.) (Г.Б. Корнетов). Подчёркивается единство теоретического и эмпирического, объективного и субъективного в педагогической традиции (Н.П. Юдина).

Педагогической традиции, также, как и культурной, свойственна трёхэтапная динамика. На первых этапах развития происходит личностное освоение инварианта, благодаря чему появляются и сосуществуют разные её варианты. Проходя через три этапа развития, традиция качественно меняется: старое вытесняется новым, что приводит к замещению существующей конструкции иным образованием (но с сохранением основного «ядра» традиции). Соответственно, педагогическая традиция одновременно обновляется, тиражируется, сохраняется и стареет (Н.П. Юдина) [236, с. 92].

Т.Г. Мариупольская трактует педагогическую традицию как «сложносоставную, многоуровневую, иерархизированную структуру, основные компоненты которой соотносятся и коррелируют в пределах обширного диапазона – от высшего, концептуального (философско-педагогического) уровня до уровня педагогического праксиса, то есть, конкретных приёмов и способов преподавания. В первом случае традиция преломляется в сфере педагогического сознания, выступая в виде идеальных представлений о цели, содержании, условиях и формах учебно-воспитательной деятельности; во втором случае – заявляет о себе в области

операционально-практических действий, определяя ту или иную методику преподавания» [134, с. 12].

Конкретизируя данное определение относительно обучению вокальному мастерству на современном этапе развития общества, на концептуальном уровне владения мастерством академического пения, можно констатировать наличие современного европейского эталона оперного пения - *canto moderno*, характеризующегося опёртым, округлённым, льющимся кантиленным звуком; владением всеми исполнительскими стилями классического *bel canto* (патетическим, бравурным, романтическим, *declamato melodico*); единорегистровым построением голоса; силой, выносливостью и полётностью звука; владением вокальной речью; искусством перевоплощения (эмоциональное, осмысленное пение, отбор средств выразительности в процессе передачи художественного образа вокального произведения). Теоретический уровень представлен традиционными направлениями в процессе обучения академическому пению, совокупность которых составляет профессиональную базу овладения академическим вокалом. Практический уровень включает в себя широкий спектр методов, приёмов обучения академическому пению, отобранных эволюционным процессом развития классической вокальной школы и направленных на достижение певческого эталона.

Далее Т.Г. Мариупольская считает, что традиция воплощает коллективное («добытое сообщество») и индивидуальное, то есть, общее и особенное и называет традицию детищем определенной эпохи, среды, множества устремлённых и талантливых известных и неизвестных учителей. Традиция в деятельности того или иного лица, «персонифицируется», преломляется сквозь совокупность внутренних условий, характерных для данного конкретного педагога. Отступление того или иного педагога-новатора от укоренившихся в практике стандартов и стереотипов являются зачастую знаковым явлением продолжения и развития традиции. С одной стороны, педагогическая традиция – продукт

общественный (теоретической и практической) мысли, с другой – феномен субъективного свойства. Продолжая мысль Т.Г. Мариупольской, можно отметить, что стандарты и стереотипы, присутствующие в деятельности педагога – это то самое «ядро» традиции, неизменное, стабильное и устойчивое, отступления, от которого соответствуют инновациям, новым приращениям и представляют собой «изменчивую часть» традиции, то есть, «периферию».

Д.И. Варламов констатирует, что академическая традиция музыкального обучения «включает в себя опыт музыкально-педагогической деятельности, направленной на поиск, воспроизведение и развитие академической парадигмы музыкального искусства» [51, с. 21].

Содержание, структура, развитие традиции и её характеристик являются теоретической и методологической базой *профессиональной деятельности учителя музыки*. Ю.Б. Алиев рассматривает «преимущество в развитии актуальных методических положений <...> намеченных и во многом реализованных в опыте замечательных учёных-педагогов. В образцах методических разработок, направленных на раскрытие методики певческой деятельности <...> [обучающихся – Л.А.] ...» [10, с. 113]. Л.Г. Арчажникова говорит о профессии учителя музыки как *музыкально-педагогической деятельности* (исходное звено), в которой «определяется и объём необходимых ему знаний, умений и навыков, и содержание этих знаний, и методы их передачи, и личностные качества учителя в проведении урока музыки, в приобщении учащихся музыкальному искусству» [27, с. 17]. Е.М. Барвинская пишет о таких условиях вокально-педагогической деятельности учителя музыки, которые неблагоприятно оказывают воздействие на голосовой аппарат педагога: «... психологическое напряжение; запыленность и плохая акустика помещений; пониженная влажность воздуха; внеурочные дополнительные занятия; работа в нездоровом состоянии носоглотки...» [41, с. 152-156], несоблюдение голосового и часового режимов.

Все вышеизложенное привело к пониманию *специфики музыкально-педагогической деятельности* учителя музыки. По мнению Л.Г. Арчажниковой специфика музыкальной деятельности «... решает педагогические задачи средствами музыкального искусства» [27, с. 17]. А.Г. Менабени рассматривала специфику индивидуальной вокальной подготовки учителя музыки и выделяла: особенности отбора и применения учебного материала; методы формирования вокальных навыков исполнения школьного учебного репертуара; особенности пения без музыкального сопровождения; значение самостоятельной работы студентов при обучении в классе сольного пения [141, с. 74-79].

Учёные о значении самостоятельной работы в обучении, её структуре и содержании высказываются: «самостоятельная работа употребляется исследователями как понятие самостоятельной деятельности и как средство организации этого процесса» (П.Н. Пидкасистый) [170, с. 44]; стремлением к самостоятельности, сочетание «занятий репродуктивного характера с самостоятельными творческими заданиями, основанными на программных знаниях, а также свободно приобретённой информации и собственном опыте ...» (Б.Т. Лихачёв) [120, с. 438]; расширение прикладных задач, усвоение умений и навыков практической работы, развитие умений самопознания и саморазвития, включая самостоятельное чтение учебных пособий, подготовку к практическим занятиям (Е.Н. Каменская) [100, с. 124]; обучающийся «овладевает умениями и навыками самоорганизации, самоконтроля, самоанализа и самооценки, что в значительной степени повышает его активность в обучении, улучшает качество самостоятельной работы и поднимает на более высокий уровень профессиональную квалификацию» (С.Л. Самарцева) [190, с.21]; «... состоит в самостоятельном выполнении заданий учителя по повторению и более глубокому усвоению изучаемого материала и его применению на практике, развитию творческих способностей и дарований и совершенствованию учебных умений и навыков» (И.Ф. Харламов) [222, с. 274].

Одной из основных задач профессиональной деятельности будущего учителя музыки является *обучение академическому пению*, вбирающего в себя множество знаний в области физиологии, психологии, теории и методике голосообразования, охране голосового аппарата, формирования навыков академического пения на основе традиций итальянской и отечественной вокальных школ, владения навыками музыкального и вокального слуха, голосового аппарата в речевом и певческом режимах, знаний при подборе вокально-педагогического репертуара и профессионального разучивания песенного материала и методического инструментария для решения вокально-технических и художественных задач при исполнении произведений и т.д.

Осмысленное разучивание песен на уроке музыки, где вокальный показ учителя «... является определяющим для формирования отношения обучающихся к данному произведению и мотивация к освоению музыкального материала. Но для этого педагог должен сам овладеть голосом как музыкальным инструментом» [225, с. 229-323], который «должен быть гибким, подвижным, звучным, «полётным», достаточного диапазона» [193, с.58], что достигается в процессе обучения академическому пению.

М.С. Агин констатирует, что на протяжении всей истории вокального искусства педагоги, методологи, учёные и певцы ищут пути наиболее рационального владения голосом, его правильной постановки. Однако, не может быть единого рецепта для всех, хотя основные, фундаментальные установки, общие принципы, должны существовать, иначе невозможно было бы само преподавание сольного пения. В этом отношении связь теории с практикой очень значима. Наука и практика в области вокального искусства должны помогать друг другу, находить точки соприкосновения [6, с. 232-233]. По мнению М.Л. Львова, задача педагога-вокалиста заключается в том, чтобы «извлечь из эмпирической деятельности крупных русских [итальянских — А.Л.] педагогов и исполнителей её научные закономерности» [123, с. 21].

Обучение академическому пению А.Г. Менабени сводила к формированию и совершенствованию практических профессиональных навыков певческого голосообразования и исполнения художественных произведений [142, с. 77]. В процессе формирования навыков обучения пению Л.Б. Дмитриев выделял две позиции: «функциональные возможности нервной системы» [76, с. 80] и «бесконечное множество двигательных вокальных навыков» [76, с. 77-78], рассматривая процесс формирования навыков так: «Для того, чтобы спеть что-либо, надо себе представить звуковой образ. Это эталон для сравнения с тем результатом, который получится после попытки его воспроизвести. По нему же регулируется система движений, поэтому его можно назвать регулировочным образом. Звуковой образ вызывает соответствующее двигательное представление. Такая связь определяет соответствующим звуковым и двигательным опытом» [76, с. 77]. Р.В. Сладкопевец высказывается о многовариантности методики обучения академическому пению, которая «объединяет весь процесс становления певца» [201, с. 18].

В понимании автора диссертации «обучение академическому пению» — процесс активного взаимодействия педагога-вокалиста и обучающегося академическому пению, основанный на традициях итальянской и отечественной вокальных школ, включающий исполнительскую подготовку (единство технической и эмоционально-художественной составляющих) и теоретико-методическую подготовку, корректирующую исполнительскую подготовку. Исполнительская подготовка включает формирование навыков академического пения обучающимися для овладения технической и эмоционально-художественной составляющих и элементов обучения академическому пению. М.Л. Львов говорил, что «без технического фундамента никакая выразительность не будет певческой» [123, с. 10]; далее исследователь подчёркивал, что «вокальная техника есть совокупность всех художественно-выразительных средств голоса певца» [123, с. 15].

Теоретико-методическая подготовка информирует о сведениях из области истории вокального исполнительства, физиологии пения, методики обучения. А. Heriot отмечал, что в вокальной школе *bel canto* «изучению теории пения уделялось такое же внимание, как и певческой практике» [247]. Вспомним выражение исследователя Н.И. Жинкина: «Подлинно научный интерес исследования состоит в том, чтобы вскрыть механизм явлений. Если механизм данного явления изучен, возникает возможность и перспектива овладения им. В этом и состоит связь теории с практикой» [85, с. 5].

Обучение академическому пению на основе традиций итальянской и отечественной вокальных школ (см.: приложение № 1) невозможно без накопленного исполнительского и методического опыта (традиций), состоящего из исторически оформленных технической составляющей и её элементов обучения академическому пению и эмоционально-художественной составляющей, сложившихся в итальянской и отечественной вокальных школах, являющихся содержательным ядром формирования певческих навыков. Исполнительский и методический (специфический) опыт передаётся с помощью преемственности сменяющимся поколениям и характерный только для определённой вокальной школы. Преемственность рассматривается как связь между историческими периодами развития, школами, стилями, индивидуально-творческими манерами передачи опыта технической составляющей (и её элементов обучения) и эмоционально-художественной составляющей, дополняющей и завершающей художественный образ вокального произведения с помощью эмоционального, осмысленного пения, отбора средств выразительности, методов обучения академическому пению, этапов обучения, направленных на певческий эталон.

Музыкально-педагогическая (вокально-педагогическая) деятельность, заключается в особенностях его голосовой работы, связанной с использованием голоса в речевом режиме (объяснение материала), в вокальном режиме (исполнение песен) и одновременно в обоих режимах

(объяснение и показ песен). Для этого важны знания, умения, навыки постановки голоса в академической манере пения, сохранности и развития голосового аппарата, методическом инструментарии. Обучение академическому пению бакалавров профиля «Музыкальное образование» на основе традиций итальянской и отечественной вокальных школ имеет свою специфику: во-первых, индивидуальная форма обучения; во-вторых, особенности музыкально-исполнительского инструмента обучающегося вокалу: голосовой аппарат, слух и весь организм певца; индивидуальный голосовой инструмент исполнителя «спрятан» внутри. Он контролируется слухом и субъективными внутренними вибрационно-мышечными ощущениями как со стороны обучающегося академическому пению, так и педагога-вокалиста; в-третьих, базируется на эмпирическом опыте преподавателя («Я учу так, как учили меня»), то есть, на собственном певческом (исполнительском) опыте и, соответственно, на опыте его предшественников. Исполнительская и методическая традиции как специфический опыт, передающийся с помощью преемственности в обучении академическому пению, имеет особое значение и является основой методики педагога-вокалиста.

На основе проанализированной литературы и опираясь на определение Д.И. Варламова, в данной диссертации под *традициями итальянской и отечественной вокальных школ* понимается *исполнительский и методический опыт предшествующих поколений, представленный отобранными в течение времени технической составляющей (и её элементами обучения пению), эмоционально-художественной составляющей, направленный на достижение академического певческого эталона.*

Проведённый анализ научных работ по содержанию понятий «традиция», «опыт», «преемственность» в социологии, культурологии, философии, педагогике, музыкальной педагогике и подготовке будущего

учителя музыки к музыкально-педагогической и певческой деятельности позволил сделать выводы параграфа:

- традиция базируется на социальном и культурном опыте, передающемся от поколения к поколению и сохраняющемся в обществе, классах и социальных группах в течение длительного времени;

- опыт состоит из совокупности знаниевого и деятельностного аспектов традиции. Знаниевый аспект отражает практику и мудрость общественной жизни, развитие человеческой мысли. Содержание традиции в деятельностном аспекте рассматривается как специфический обмен деятельности, включающий составляющие и элементы традиции, методы обучения, формы, что является ценным, отобранным временем и передаваемым от поколения к поколению;

- преемственность, как со стороны «передающих», так и «воспроизводящих», выступает фундаментальным законом развития, обеспечивающим непрерывность и поступательность в эволюции движения человеческого общества. *Преемственность* – передача определённого опыта (традиций), развивающегося в процессе исторических реалий. *Традиция* выражает преемственность в движении и развитии ценностей, созданных в творчестве прежних поколений. Такой взгляд полностью экстраполируется и на традиции итальянской и отечественной вокальных школ. Преемственность проявляется как полная или частичная повторяемость исполнительского и методического опыта (традиции), обеспечивая сосуществование старого и нового, рассматривается как связь между историческими периодами развития, вокальными школами, стилями, индивидуально-творческими манерами передачи опыта, составляющими и элементами обучения и т.д.;

- «обучение академическому пению» — процесс активного взаимодействия педагога-вокалиста и обучающегося академическому пению, основанный на традициях итальянской и отечественной вокальных школах, включающий исполнительскую подготовку (единство технической и

эмоционально-художественной составляющих) и теоретико-методическую подготовку, корректирующую исполнительскую подготовку;

- музыкально-педагогическая (вокально-педагогическая) деятельность будущего учителя музыки заключается в особенностях его голосовой работы, связанной с использованием голоса в речевом (объяснение материала), вокальном (исполнение песен) режимах и одновременно в обоих режимах (объяснение и показ песен). Для этого важны знания, умения, навыки постановки голоса в академической манере пения, сохранности и развития голосового аппарата, методическом инструментарии. Специфика обучения академическому пению бакалавров профиля «Музыкальное образование» заключается в индивидуальной форме обучения; в особенностях музыкально-исполнительского инструмента (голосовой аппарат, слух, организм) обучающегося вокалу. Голосовой инструмент певца «спрятан» внутри. Он контролируется слухом и субъективными внутренними вибрационно-мышечными ощущениями у обучающегося и у педагога; обучение академическому пению в основном проходит на эмпирическом (певческом) опыте преподавателя и его предшественников. Исполнительский и методический (специфический) опыт рассматривается как исполнительская и методическая вокальная традиция, передающийся с помощью преемственности сменяющимся поколениям и характерная для определённой вокальной школы;

- «традиции итальянской и отечественной вокальных школ» – исполнительский и методический опыт предшествующих поколений, представленный отобранными в течение времени технической составляющей (и её элементами обучения пению), эмоционально-художественной составляющей, направленный на достижение академического певческого эталона.

1.2. Генезис традиций итальянской и отечественной вокальных школ в обучении академическому пению

При богатейших традициях академического вокального исполнительства его методическое обеспечение отстаёт от практики, поскольку исполнительский и методический опыт предшествующих поколений передавался благодаря преемственности эмпирически от педагога к ученику. Поэтому методические позиции в полном объёме не были зафиксированы, в результате утеряны. Современная вокальная теория и практика до сих пор находятся в поиске совершенных и эффективных методик обучения академическому пению.

О недостаточной сформированности теоретической и методологической баз обучения академическому пению будущих учителей музыки подчёркивают в научных работах Е.А. Баженова, Е.М. Барвинская, Н.В. Горецкая, В.В. Кудрявцева и др. Это позволяет утверждать, что вокальная педагогика в своей основе остаётся предметом эмпирическим.

Вопросы вокальной подготовки учителя музыки отражены в научных трудах В.В. Емельянова, А.Г. Менабени, Е.Г. Царьковой и др.

В.В. Емельянов на основе фонopedического метода разработал и обосновал начальный этап обучения пению, назвав его координационно-тренировочным (КТЭ), где «... вырабатываются новые умения, <...> навыки, осваивается технология певческого голосообразования и технология эстетики пения. В основе методики КТЭ лежат экстралингвистические явления голосовой функции, обеспечивающие переход от речевого голосообразования к профессиональному голосообразованию» [83, с. 8-9], ведётся продуктивная работа с трудноинтонирующими детьми и учащимися со слабыми вокальными данными, восстановление больного голосового аппарата, выравнивание диапазона и тембрального слияния хоровых партий. Однако, постоянное пение по данной методике приводит к сильному расширению гортани, глубокому оформлению певческого звука, что негативно сказывается

на процессе голосообразования. Данная методика используется в традиционной вокальной педагогике фрагментарно.

Пение – естественное физиологическое состояние организма. Результат любой методики обучения пению – полнозвучное, свободное, без мышечного напряжения пение, точно фокусирующее звуки, способствующие красивому, яркому тембральному звучанию голоса. Скорее, это поиск вокальной парадигмы, природной красоты и естественности звучания голоса.

А.Г. Менабени рассматривает специфику вокальной подготовки учителя музыки, предлагает методику начального этапа обучения сольному пению, подробно даёт описание взрослого и детского голоса, упражнения в пении для формирования навыков певческого голосообразования и исполнения школьного репертуара [142, с. 53-58].

Е.Г. Царькова вокальную подготовку учителя музыки рассматривает в структурных компонентах вокально-исполнительского мастерства: 1) мотивационно-волевой компонент включает в себя направленность на исполнительскую деятельность и психологическую готовность к публичным выступлениям; 2) операционально-технологический компонент предполагает овладение навыками: слуховыми, голосообразования, дыхания, артикуляции; 3) регулятивно-психологический компонент нацелен на формирование навыков самоконтроля исполнительских действий, саморегуляции профессионального развития, умение преодолевать технические трудности исполнения; 4) индивидуально-творческий компонент отражает индивидуально-творческий характер исполнения [225].

Анализ современных методических работ (Н.Б. Гонтаренко, К.И. Плужников, Р.В. Сладкопевец и др.) и применение метода сравнения определили, что существует ряд методик, в которых недостаточно разработаны и обоснованы составляющие и элементы обучения академическому пению (далее ЭОАП) и их методическое обеспечение.

Н.Б. Гонтаренко в работе «Сольное пение» анализирует методический опыт работы певцов и педагогов вокала (О.Н. Благовидовой, Н.А. Ирецкой,

Е.А. Лавровской, П.Г. Лисициана, В.М. Луканина и др.) и предлагает «интенсивную методику» на снятие психофизиологических зажимов по освобождению и раскрытию голоса, развитие дикции и артикуляции и их методическое оснащение (методы, приёмы, упражнения). Предлагаемая Н.Б. Гонтаренко методика может использоваться в обучении академическому пению при зажатом голосовом аппарате обучающегося, дикционных проблемах [64].

К.И. Плужников на основе изучения опыта итальянских вокальных маэстро и своего собственного творческого опыта излагает принципы постановки голоса: дыхание, атака звука, работа над гласными, движение гортани в пении (стаккато, арпеджио, портаменто, эхо). Он считает, что «свободно петь можно лишь тогда, когда голос поставлен по рациональной методе, то есть на основании сильно развитого дыхания, обеспечивающего гортани постоянную свободу действия» [173, с. 21]. Определённые К.И. Плужниковым принципы постановки голоса применяются в обучении академическому пению, но он не обозначает элементы: высокую певческую позицию и регистры, возникшие в школе *bel canto* и использующиеся при постановке голоса.

Р.В. Сладкопевец рассматривает профессиональную подготовку вокалиста с помощью развития художественно-творческого потенциала, который обеспечивает процесс становления индивидуальности певца. По его мнению, «художественно-творческий потенциал вокалистов» – возможность будущей реализации личности в условиях самостоятельной созидательной деятельности, категория, имеющая мировоззренческую направленность, рациональные и эмоциональные основы» [201, с. 13]. Предлагаемая им методика опирается на комплексную программу, которая объединяет систему творческих заданий (общих и индивидуально-коррекционных), активизирующих познавательную и исполнительскую деятельность. Методика учитывает возрастные и индивидуальные особенности учащихся, их интересы, ценностные ориентации, направленные на глубокое

художественно-творческое раскрытие личности, но в ней недостаточно уточнено содержание технической составляющей и ЭОАП, что необходимо при формировании навыков академического пения обучающегося.

Проанализированные методики не затрагивают вопросы формирования навыков академического пения на основе традиций итальянской и отечественной вокальных школ, детализацию ЭОАП и полноценного их использования в практике, методического обеспечения и его развития. Будущему учителю музыки необходимо владеть накопленным исполнительским и методическим опытом (традициями), основами постановки голоса, голосовым аппаратом, методическим инструментарием, основами научного осмысления и обобщения вокально-педагогического процесса.

Традиции обучения академическому пению складывались на протяжении нескольких веков (с конца XVI вплоть до XX века) в рамках итальянской и отечественной вокальных школ, динамика которых зависела от развития вокальных жанров и, в первую очередь, оперы. Изменения композиторских творческих поисков проявлялись в новых жанрах, стилях, направлениях и формах, требовавших от певцов раскрытия широких возможностей вокальной техники и соответствующих ей художественных задач. Важно понимать, что этот процесс перманентный и складывался усилиями многочисленных композиторов, исполнителей, педагогов, представителей различных композиторских, исполнительских и педагогических школ. Условным итогом этой работы стало оформление академической школы пения, которую сегодня мы называем школой *bel canto*.

Bel canto (прекрасное пение) представляет собой классическую вокальную традицию, оформившуюся к середине XVII века и отличающуюся следующими характерными качествами: блестящий, лёгкий и изящный стиль пения, который требует от певца совершенной техники владения голосом, безукоризненной кантилены, отточенной филировки звука, виртуозной колоратуры, эмоционального певческого тона.

Чтобы понять каким образом сформировалась вокальная традиция, которую величают академической школой *bel canto*, надо: проанализировать понятия «композиторская», «исполнительская», «педагогическая» школы и сформулировать определение «академическая школа пения»; показать, как композиторская традиция влияла на формирование этой школы; рассмотреть генезис исполнительских и методических традиций итальянской и отечественной вокальных школ, выявить периоды исполнительского стиля *bel canto*; рассмотреть развитие технической составляющей и её ЭОАП и эмоционально-художественной составляющей, оформление и развитие прогрессивных методических идей, методов обучения, совершенствующих обучение академическому пению.

Понятие «школа» весьма ёмкое. Учёные чаще всего связывают это понятие с общей педагогикой, обучением, образованием и воспитанием молодого поколения. Это понятие используется в широком смысле и применяется, по определению В.А. Деряжного, для «обозначения определённых творческих направлений в науке, литературе, искусстве; в более узком значении: школа игры на фортепиано, скрипке» [70, с. 42]. Л. Джиральдони утверждал, что «пение, более чем другая отрасль искусства, требует школы» [71, с. 84].

У Д.И. Варламова и Е.С. Виноградовой читаем: «*исполнительская школа* – это система художественных, музыкально-эстетических, исполнительских принципов и порождаемых ими методов работы, сформированная субъектом с высокой способностью к персонализации, передаваемая посредством преемственности при непосредственном взаимодействии учителя и ученика в процессе обучения» [50]. Для нашего исследования важны принципы, лежащие в основе дидактики и порождаемые ими методы.

Понятие «*композиторская школа*» включает в себя: подготовленный социум, развитую профессиональную музыкальную культуру, национальную художественную ценность; характерные черты творческой индивидуальности

композитора, совокупность профессиональных музыкальных характеристик: стиль (выразительная индивидуальная интонация письма композитора), жанр, форма и др.

Композиторская школа влияет, определяет и формирует вокальную школу. В музыкальном энциклопедическом словаре находим: «композиторская школа – художественное направление, основанное на определённых творческих принципах, либо представление групп учеников и последователей какого-либо композитора (например: школа Римского-Корсакова). Термин “композиторская школа” применяется для общей характеристики профессионального музыкального творчества целой страны, если его национальные своеобразия определились достаточно чётко (например: русская композиторская школа)» [153, с. 585].

Д.Л. Аспелунд говорил о «триумvirате» – это «композиторская школа», «вокальная школа» и «вокально-исполнительская школа». Учёный рассуждал о закономерностях становления национальных школ, отмечал, что «существует связь между становлением и развитием вокально-исполнительских школ с композиторскими школами (стиль музыки, язык, жанр, форма)» [33, с. 41-42]. Это существенно повлияло на содержание вокально-педагогических школ: исполнительская практика во все времена определяла задачи обучения и воспитания певцов.

По мнению Д.Л. Аспелунда [33, с. 41-42] и И.Ю. Алиева [11, с. 17] *школа пения (вокальная школа)*, где присутствует преемственность методов и приёмов индивидуального вокального обучения, получает название «педагогическая школа», передача основ вокально-технического и художественно-исполнительского профессионально-творческого опыта от поколения к поколению певцов и педагогов-вокалистов, «кристаллизация» в совершенствовании новаторства вокально-педагогической «традиции», влияние развития музыкального искусства на становление различных «национальных» школ пения». Л.К. Ярославцева говорит о вокальной школе как о совокупности вокально-технических средств, обеспечивающих высокий

уровень исполнительства; «национальная вокальная школа», определяющаяся «самобытностью национальной культуры, своеобразием исполнительского стиля, определённым эталоном звучания голоса» [243, с. 3].

Вокальная школа, по мнению учёных (в частности, И.Ю. Алиева), включает в себя разделы: *исполнительский* (техническое и художественное обучение) и *педагогический* (теория и методика обучения). Более полно педагогический компонент вокальной школы определяется как «целенаправленная система, совокупность принципов и приёмов обучения, воспитания и образования вокалистов, исторически изменяемой исполнительской деятельности <...> Ветви вокальной школы – исполнительской и педагогической – взаимодействуют, влияя на развитие вокального искусства <...> Во всех случаях важно, чтобы в обучении и воспитании наблюдалась определённая система передачи конкретного педагогического опыта» [11, с. 17]. Мы полностью разделяем это мнение.

В данном исследовании понятие «*академическая школа пения (вокальная школа)*» рассматривается в широком и узком смысле. В широком понимании – национальная школа, имеющая свой язык, многовековую культуру, темперамент, окружение природы и т. д.; итальянская, французская, немецкая, русская (отечественная) школы пения, где развита профессиональная музыкальная культура, имеются национальная композиторская школа и исполнительское искусство. В узком понимании «школа» – определение принципов обучения, формирование навыков под контролем педагога, носителя исполнительского и методического (специфического) опыта (традиций) вокальной школы, самостоятельной работы ученика-преемника.

Исходя из специфики вокальной школы и опираясь на взгляды учёных Д.Л. Аспелунда, И.Ю. Алиева, Д.И. Варламова, Л.К. Ярославцевой выделены два раздела вокальной школы: вокально-исполнительская и вокально-педагогическая.

«*Вокально-исполнительская школа*» – это совокупность составляющих и элементов обучения, оформившиеся в традиции; средств музыкальной выразительности, соответствующих национальной школе пения, направленных на достижение исполнительского эталона.

«*Вокально-педагогическая школа*» – преемственность методов и приёмов вокального обучения, направленных на овладение составляющих и элементов академической школы пения, определяющих основу профессионального обучения академическому пению. Вокально-педагогическая школа имеет две особенности: зависимость от фонетики языка данной национальности и исполнительских требований жанра.

Генезис исполнительской школы пения напрямую связан с развитием композиторской школы и, в частности, с развитием жанра оперы. Особенности оперной драматургии и творческие установки композиторов определяют вокально-исполнительские задачи, формируют методические принципы воспитания певцов. Чтобы оценить историю вокального исполнительства и педагогики, необходимо проследить эволюцию национальной оперы той или иной страны.

История жанра оперы и генезис академической школы пения начинаются с конца XVI века в эпоху позднего Возрождения (Ренессанс). В это время Италия представляла собой ряд городов-государств, отсюда и название вокальных школ: *Флорентийская, Римская, Венецианская, Неаполитанская, Болонская и др.* Каждая вокальная школа внесла свой определённый вклад в развитие вокального искусства. Позже эти школы станут называться единой итальянской вокальной школой *bel canto*, в которой прослеживаются периоды становления исполнительского стиля, формируется исполнительский певческий эталон, соответствующий каждому периоду; происходит зарождение и развитие исполнительских и методических традиций, понятий, элементов и методов обучения и т.д.

«Флорентийская камерата» (конец XVI века) освободила мелодию от сложного контрапункта, от виртуозных колоратурных украшений, а создание

нового речитативного стиля, обращение к простоте и естественности музыкальной декламации, объединение в единое художественное целое театра, поэзии, музыки, воссоздание античной трагедии привело к созданию нового вида искусства – музыкальной драмы. Членами кружка во главе с Дж. Каччини (композитор, певец-тенор) был создан новый стиль в музыке — монодия с гармоническим сопровождением (гомофония); возникли оперы, оратории, кантаты. Флорентийская реформа избавила вокалиста от пения в составе инструментального ансамбля, певец стал самостоятельным солистом.

Авторитет церкви определил содержание и дальнейшее развитие оперы в *Риме* (Д. Кариссими, А. Страделла и др.). Создаются хоровая опера с выраженной лирической сольной партией («Святой Алексей» Ст. Ланди) и опера барокко. В этих операх появились речитатив *сессо*, вокальные ансамбли, усовершенствованные арии с усложнившимся мелодическим рисунком. От певцов потребовалось владение дыханием, свободной речевой декламацией и выразительностью. Неоднократные папские запреты в трудное для оперы время (XVII век) привели к замене женщин-певиц певцами-кастратами, которые исполняли мужские и женские оперные партии. Это обстоятельство через сто лет (во второй четверти XVIII века) привело к лидерству кастратов на оперной сцене.

Большое значение в дальнейшем развитии вокала сыграла *Венецианская* школа пения. В творчестве К. Монтеверди созданы новые формы сольного пения – ариозо, арии (двухчастная, трёхчастная, «Lamento»), дуэты и ансамбли. Этот переход к новым формам пения обуславливал изменение вокальной техники и, соответственно, технологии постановки и работы над голосовым аппаратом: за счёт широких интервалов усложнились вокальные партии, были расписаны вокализационные пассажи. К. Монтеверди от певцов требовал хорошего произнесения слова, соответствующего характеру звучания голоса, мимики, жеста, то есть, целого комплекса музыкально-сценических выразительных средств.

Ф. Кавалли в своих сочинениях выделял выразительные речитативы, напевные ариозо и арии. Способствовали выработке у певцов звуковедения legato мелодии А. Чести. В венецианской вокальной школе сложился *первый период – ранний или патетический стиль bel canto*.

Аналогичные традиции развивались в *Неаполитанской* школе пения. Так, Фр. Провенцале развивал вокально-мелодическое начало: арии носили развёрнутый характер, диапазон голоса расширился до 2-х октав, усложнились интервальные соотношения. Композитор часто прибегал к вокализмам, требующим виртуозности и силы. Все эти нововведения усложнили технические требования к певцам, что повлекло к поиску новых методических идей.

А. Скарлатти сочинял в своих операх разнохарактерные арии (lamento, буффонные, виртуозные), речитативы secco и accompagnato. В операх-seria он выработал типы арий: ария-жалоба, ария мести (гнева), героическая ария, пасторальная, бравурная. Главное в опере seria – арии da capo, в которых используется кантилена, бравурное и виртуозное пение. Мастерство певца заключалось в умении варьировать и импровизировать 2-ю часть арии da capo; в применении украшений, которые певцу необходимо было менять при каждом исполнении арий. В бравурном стиле bel canto эта черта стала доминирующей. Л.К. Ярославцева отмечает, что «творчество А. Скарлатти и его последователей: Дж. Перголези, Н. Порпора, Л. Лео способствовало расцвету вокального искусства, получившего определение bel canto. С 30-х годов в неаполитанской школе начинают применять колоратуру, которая к концу XVIII века станет определяющей» [243, с. 12].

В XVI веке в неаполитанской вокальной школе зародилась система профессиональной подготовки певцов. Воспитанники первых музыкальных приютов занимались музицированием, должны были петь и участвовать в различных церковных церемониях. Благодаря интенсивному развитию светской музыки, возникновению оперных театров в XVII веке, эти приюты превратились в консерватории, где обучение длилось 10-12 лет.

Преподавателями в них были мастера музыки и вокала: А. Скарлатти, О. Дуранте, Н. Порпора и др.

Н. Порпора наряду с существующей виртуозностью исполнения внёс в вокальную школу более углублённую и правдивую выразительность. Знаменитые ученики (кастраты) Н. Порпора: Гаэтано Каффарелли², Карло Фаринелли³, Антонио Уберти (прозвище Порпорино), певицы и певцы «феноменальной техники» Тереза Минготти, Катерина Габриелли, бас У. Монтаньяни и др.

В Болонье открылась «Великая болонская школа» (1700) под руководством певца, педагога и композитора Ф. Пистокки. В ней обучались певцы-виртуозы и учителя пения П.Ф. Този, А. Бернакки и др. В это время оформился *второй период* стиля *bel canto* – *бравурный*.

И.К. Назаренко отмечал, что «во второй четверти XVIII столетия в оперной итальянской музыке были почти утрачены завоевания флорентийской реформы, и опера была низведена до концерта в костюмах; в ней обычно происходило состязание певцов, изощрявшихся в технике, не знавшей границ» [155, с. 30]. Композиторы создавали для певцов-кастратов эффектные стереотипные арии инструментального характера с расширенными виртуозными каденциями. Искусство владения голосом оценивалось исключительно по технике беглости и способности певца к импровизациям сложных украшений в третьей части арии *da capo*. Так продолжалось до появления опер Дж. Россини, который сам сочинял все каденции и колоратуры.

К концу XVIII века произошла историческая победа теноров, исполнявших ранее второстепенные роли пажей, пастушков т. д., над певцами-кастрами. На премьере оперы Д. Чимарозы «Тайный брак» (1792) с большим успехом пел тенор Дж. Виганони. С этого времени мужские партии стали исполняться тенорами, а с появлением таких мастеров, как А. Нодзари,

² Настоящее имя - Гаэтано Майорано.

³ Настоящее имя – Карло Броски. Интересно историческое событие, когда К. Фаринелли соревновался силой и продолжительностью звучания с трубачом, выиграв это состязание.

Дж. Давид, «певцы-кастраты были вытеснены с оперной сцены» [243, с. 13-14]. К.И. Плужников констатирует, что «исследователями подсчитано, что в XVIII веке семьдесят процентов всех оперных певцов были кастратами (в числе певцов некастратов, добившихся известности в конце века, можно назвать имена Раафа, Анибале Пио Фабри и др.). Смена исполнительского контингента во многом произошла благодаря М. Гарсиа, который объявил «войну» сопранистам, при этом взяв от них самое существенное: чистоту произношения гласных, технику дыхания, регистровую сглаженность» [174, с.7].

Оформляется *третий период – романтический* (Ю.А. Волков, М. Мила) [54, 251, 252]. Однако, частично искусство певцов-кастратов наблюдалось до первой четверти XIX века. Конец классического стиля *bel canto* определяет *четвёртый период*, который связан с появлением опер Дж. Верди и называется *declamato melodico* (вердиевский, М. Мила).

Сложившаяся за период своего формирования итальянская вокальная школа *bel canto* в 30-е годы XVIII века вступила на благоприятную русскую почву. Благозвучный русский язык, народная песня, церковное пение, хоровая культура – вот те значимые критерии, благодаря которым итальянская опера закрепилась в России, передав свой накопленный опыт русским певцам. Я. Штелин заметил сходство итальянского и русского языков и то, что русский язык прекрасно подходит для пения «благодаря своей мягкости, множеству гласных и свойственному ему благозвучию из всех европейских языков» [36, с. 58].

Началом всех начал на Руси была песня. Протяжные, свадебные, хороводные, святочные, подблюдные (застольные), плясовые, пастушьи, ямщицкие и т.д. – все они возникли как сопровождение определённых трудовых процессов, национальных обрядов, праздников, отражающие быт, обычаи, настроения своего времени, общественной среды всех народов России. Состояние души человека отразили «напевы радостные и грустные, шуточные и полные отчаяния, любовно-лирические и плясовые, задумчивые и

беззаботные <...>. Разнообразнейшие проявления чувств и настроений находят в ней [песне – Л.А.] своё тончайшее отражение» [95, с. 12] и всегда имеет ярко выраженный национальный колорит. Именно песня повлияла на развитие профессионального вокального искусства в России. А.П. Иванов писал «из народной тематики вышли такие песенные жанры, как романсы, баллады, серенады, баркаролы, элегии, канцоны, кабалетты, тарантеллы и т.д., а также произведения монументальной формы: кантаты, оратории, оперы, оперетты» [95, с. 13].

Шедевром русского певческого искусства в XV-XVI веках считается протяжная песня (Е. Гиппиус, И. Земцова, А.С. Яковлева и др.). А.С. Яковлева констатирует, что «протяжная песня, уже в своей мелодической фактуре, заключающая элементы вокализации, является высоким достижением национального искусства. Она дала отличный материал для формирования своеобразного русского бельканто, характеризующегося мелодией широкого дыхания, ведущего к напевности. В ней заключается источник кантилены – основы вокального искусства. Особенности народной песни является психологизм и неразрывная связь слова и музыки. <...> следует коснуться удивительного своеобразия украшений и подголосков русской народной песни. Это не фиоритуры, а составная часть мелодики, её существо. Украшения в песне отражали истинно русский характер. В них распеваются не просто отдельные гласные, а показывается смысл слов, эмоция, содержание, чтобы ещё рельефнее оттенить их психологическую весомость» [242, с. 5].

Наряду с народной песней, важную роль в подготовке певцов на Руси играло церковное пение. С началом христианства на Руси православная церковь допускала к богослужению только вокальное исполнение, следовательно, нужны были певцы. Киевский князь Владимир после своего крещения в Корсуни привёз с собой певцов демественников; греческих певцов, прозванных царицыными, привезла царица Анна. Церковное пение на Руси на заре христианства было, в основном, византийского происхождения.

В XI и XII вв. на Руси появляются самостоятельные распевы новых текстов на сложившиеся плавные мелодии, отличающиеся спокойным, величаво-повествовательным характером, отсутствием больших интервалов, средней тесситурой, нешироким звуковым объёмом, средней динамикой, что делало такое пение удобным для голоса. Требование «тихогласного» пения не давало возможности форсировать голос, сохраняло его.

Характерные черты церковного пения – проникновенность, ясное произношение слов, безукоризненность интонации, широкое дыхание, сдержанная динамика и общее благородство стиля. Большие музыкальные фразы, медленные темпы и сам спокойный характер церковной музыки требовали от певцов церковного хора соответствующего дыхания. Искусство постепенного выдоха, чувство «опоры дыхания» приобретались практикой с детства. Так оформилась кантилена – основа пения. Запрещалось «произносить слова сквозь зубы и в нос» [35, с. 26]. Чистое, ясное и чёткое произношение было непременным требованием при пении.

Благодаря народной песне и церковному пению, певец приобретал необходимые технические навыки, которые в дальнейшем помогли отечественным певцам овладеть сложным оперным репертуаром, ввезенным в Россию из Италии в XVIII веке.

Академическая школа пения в России развивалась самобытным путём. Минуя период формального увлечения певческим звуком, полноценно использовала сформировавшуюся итальянскую оперную культуру и знания итальянской школы *bel canto*. «Вхождение» итальянских маэстро (начиная с Ф. Арайя, 1835 год) на русскую землю явилось благоприятным условием для упрочнения традиций, ЭОАП, развития методических идей, которые закрепились в новой для них среде благодаря преемникам – русским музыкантам, певцам. Преемственность в данном случае проявляется как частичная повторяемость специфического опыта вокальной школы *bel canto* в изменяющихся реалиях, обеспечивая сосуществование старого и нового,

объективно связывая эти элементы в процессе их обновления и развития в единое целое.

Обучение музыке и сольному пению в России стало обязательным и необходимым требованием в профессиональном воспитании русского дворянства последней трети XVIII века. При Академии художеств в 1760 году были созданы музыкальные классы, в дальнейшем преобразовавшиеся в музыкальное отделение. Е. Ржевская констатирует, что во многом они ориентировались на деятельность итальянских академий, прежде всего – Болонской [182].

Большое значение для становления и развития элементов обучения академическому пению и методических позиций играло открытие профессиональных учебных заведений в России. Так в 1779 году открылось Петербургское театральное училище, в котором преподавателями сольного пения и оперных постановок были итальянские певцы и педагоги: А. Сапиенца (отец), А. Мопарелли, Э. Борги, В. Мартин-и-Солер, Е. Фомин, К. Кавос и др. В 1829 году училище было реорганизовано с целью профессионального обучения воспитанников «способных и образованных актёров и актрис для российской драматической труппы, искусных и знающих музыку певцов и певиц для опер» [36, с. 124].

В программу училища, кроме общеобразовательных предметов, входили иностранные языки, танцы, пение и музыка, игра на разных музыкальных инструментах. В высшем классе преподавались русская словесность, риторика, всеобщая и русская история, мифология, литература французская и немецкая, декламация. Из учебной программы театрального училища [36, с. 124-125] видно, что большое внимание уделялось дисциплинам, связанным с профессиональным владением речи и художественным словом, что непременно в дальнейшем повлияло на оформление русской школы «певца-актёра», воплощенной в жизнь Ф.И. Шаляпиным, который в свою очередь, учился актёрскому мастерству у лучших русских драматических актёров.

Из стен училища вышли именитые певцы: Е. Сандунова, Я. Воробьев, Е. Семёнова, М. Шелехова, Э. Лилеева, П. Булахов и др. Русские певцы, восприняв у итальянских учителей пения сложившиеся технические традиции школы *bel canto* и культуру итальянской оперы, сумели стать профессиональными и глубоко национальными исполнителями. Основные черты отечественных певцов: виртуозная вокальная техника, позволяющая петь сложнейшие произведения итальянских композиторов, умение оставаться отечественными певцами, со свойственной им задушевностью, глубиной, простотой и искренностью исполнения; владение драматическим искусством наравне с вокальным; особенно чуткое отношение к слову, к проблеме выразительного интонирования, естественности слова в пении. К концу XVIII века деятельность отечественных певцов⁴ становится самостоятельным видом, то есть, появляется профессиональный певец-солист. Если в итальянской вокальной школе *bel canto* доминировала техническая составляющая школы пения и был инструментальный метод развития голоса, сводившийся к объёмности и ровности голоса по всему диапазону, от самого низкого до самого высокого звука, в особой «инструментальной» тембровой окраске, то отечественная вокальная школа, восприняв всё лучшее, дополнила её эмоционально-художественной содержательностью, эмоциональностью, средствами выразительности, глубиной чувств и осмысленным пением.

Дальнейшему формированию вокальной школы, развитию элементов обучения академическому пению и их методическому оформлению способствовал М.И. Глинка. Он обучался пению у известных певцов и педагогов вокальной школы *bel canto*: Тоди⁵, Беллоли [88, с. 49], Э. Бианки (Бьянки) [123, с. 105], А. Нодзари (Nozzari) [88, с. 83], Ж. Фодор-Менвьель (Фёдорова)⁶, Д. Бандералли. Маэстро писал, что «я Nozzari и Fodor обязан более всех других maestro своими познаниями в пении» [88, с. 85], а также,

4Я. Воробьев, П. Злов, П.И. Ковалёва-Жемчугова, А. Крутицкий, А. и Е. Михайловы, А. Ожогин, О. Петров, Ив. Рупин, Е. Уранова-Сандунов и др.

⁵ Тоди (бас – буффо, мировая итальянская знаменитость (М.И. Глинка).

⁶ Ж. Фодор-Менвьель (Фёдорова) – ученица К.А. Кавоса.

что «Nozzari и Fodor были для меня представителями искусства, доведенного до *pes plus ultra* (высшей степени) совершенства» [60, с. 144].

Изучив методические взгляды известных преподавателей школы *bel canto* и возвратившись из Европы в Россию, М.И. Глинка начал работать преподавателем пения в институтах, капелле и театральном училище. В начале своей вокально-педагогической работы М.И. Глинка пользовался итальянскими методами и приёмами. Но мысль о воспитании певцов на национальном материале была близка ему. М.И. Глинка полагал, что все голоса не идеальны и требуют развития и усовершенствования. Анализируя «Упражнения ...»⁷ можно составить представление о методических взглядах М.И. Глинки, базирующихся на специфическом опыте и элементах школы *bel canto*.

В русском, интонационно богатом языке существует несколько фонетических разновидностей звучания «а»: от крайне светлого (открытого) – до чрезмерно округлённого (закрытого), от слабо произносимого (проходящего) – до полнозвучного (ударяемого). М.И. Глинка рекомендовал своему ученику О.А. Петрову «тянуть гаммы на литеру А (итальянское)» [155, с. 208], то есть, слегка округлённое русское «а».

И.К. Назаренко о методических взглядах М.И. Глинки говорил, что он «ни на минуту не забывавший фонетических и музыкально-интонационных особенностей русского языка, знал, что при лёгком «прикрытии» и полнозвучном произношении гласный звук А (а вместе с ним и остальные гласные) получит требующуюся для правильного художественного пения «высокую певческую позицию», голос приобретает вокальную активность, «опёртость звука на дыхание», ясность дикции, нормальное певческое «вibrато» и нужную для хорошо поставленного голоса умеренную округлённость, а, следовательно, и усиленную гармоническими обертонами более красивую тембровую окраску» [155, с. 209]. Он не одобрял пение «без

⁷ Глинка М.И. «Упражнения ...» написанные для О.А. Петрова для освоения им партии И. Сусанина в опере «Жизнь за царя» («Иван Сусанин»).

должной опоры на дыхании (фальцетное пение)» [155, с. 209]. М.И. Глинка отмечал и отличия методических позиций от итальянской школы, которые, по его мнению, заключались в следующем: «в начале обучения пению не делать кресчендо, как тому учат старинные учителя, но, напротив, взяв ноту, держать её в равной силе (что гораздо труднее и полезнее)» [155, с. 209].

Кульминацией традиций итальянской и отечественной вокальных школ в обучении академическому пению является творчество Ф.И. Шаляпина – основоположника школы «певца-актёра», явившейся образцом в мировом вокальном искусстве. Эта школа дала толчок для переоценки художественных ценностей, усилила значение вокально-сценического мастерства, поставив на главное место вокально-художественный образ (эмоционально-художественная составляющая), подчинив ему все вокально-технические средства. Вокально-техническому мастерству Ф.И. Шаляпин обучался у известных певцов и педагогов школы *bel canto*: Д.А. Усатова (ученика П. Репетто и К. Эверарди), итальянской певицы Бертрами. Ф.И. Шаляпин в 1897 году вспоминал: «Прожив в Париже с месяц, я переехал в Дьепп, к одному профессору-даме, у которой учились петь мои приятели. Я тоже должен был изучать партию Олоферна в «Юдифи» [232, с. 141]. Искусство пения по Шаляпину нечто большее, чем блеск *bel canto*. Его указания относятся к высшей форме проявления вокально-сценического искусства – воображению, чувству и духу. Шаляпин указал вокально-сценическому искусству истинный путь» [155, с. 5]. М. Горький о Ф.И. Шаляпине сказал: «В русском искусстве Шаляпин – эпоха, как Пушкин» [232, с. 5].

Если традиции итальянской вокальной школы и её элементы обучения академическому пению основываются, в основном, на техническом усовершенствовании голосового аппарата певца до предела возможности виртуозного пения *bel canto* (техническая составляющая), то основы отечественной вокальной школы заключаются в эмоциональном, осмысленном пении, отборе средств выразительности для дополнения и завершения передачи художественного образа вокального произведения;

высокохудожественном воспитании обучающегося вокалу, певца-актёра, который сам верит в то, о чем поёт, а затем заставляет слушателей поверить в созданные им вокальные образы (эмоционально-художественная составляющая). Творчество Ф.И. Шаляпина и его последователей оформило *пятый период* – *canto moderno* (современное пение или эталон европейского оперного пения).

Проведённый анализ генезиса традиций итальянской и отечественной вокальных школ будет недостаточным без анализа периодов исполнительского стиля *bel canto*, процесса развития технической составляющей (и её элементов обучения академическому пению) и эмоционально-художественной составляющей и их методического оформления.

Вокальное творчество композиторов и певцов Флорентийской и Римской школ было первыми ступеньками на пути к обозначению элементов обучения академическому пению. Творчество композиторов и певцов Венецианской школы стало началом развития вокальной школы *bel canto*. На основе анализа трудов исследователей В.А. Багадурова, Ю.А. Волкова, М. Гарсиа (сын), Л.Б. Дмитриева, Ж.-Л. Дюпре, И.К. Назаренко, Ю.В. Келдыша, И.С. Кочневой, Е. Кау, Дж. Лаури-Вольпи, М.Л. Львова, Б.М. Лушина, К.М. Мазурина, М. Mila, С. Reid, А.С. Яковлевой, Л.К. Ярославцевой, M.R. Maragliano и др. выявлены и систематизированы пять периодов стиля *bel canto*: 1) ранний или патетический; 2) бравурный (виртуозный, колоратурный, барокко, инструментальный); 3) романтический; 4) *declamato melodico* (вердиевский); 5) *canto moderno* (современное пение или эталон европейского оперного пения). В каждый период обозначался и развивался свой певческий эталон, предъявлялись к нему определённые требования, оформлялись прогрессивные методические идеи, определялись методы и приёмы, совершенствующие обучение пению.

Первый период — *ранний или патетический*⁸ стиль *bel canto*, основан на выразительной кантилене, «приподнятом» поэтическом тексте, небольших колоратурных украшениях для усиления драматического эффекта; вокальное исполнение отличалось чувствительностью, патетичностью. К этому же периоду⁹ относятся первые методические рассуждения, дошедшие до нас *о певческом дыхании; о твёрдой и мягкой атаке звука, о роли дикции в пении* (Дж. Каччини). Эти идеи стали отправной точкой для зарождения ЭОАП.

Второй период стиля *bel canto* – *бравурный* (виртуозный, колоратурный, барокко, инструментальный, с XVIII в. и до 1-ой четверти XIX в.) – связан с эпохой певцов-кастратов¹⁰, чьи голоса отличались особой резкостью звучания и наличием высоких обертонов, певиц¹¹ и певцов. Исполнительский певческий эталон этого периода характеризуется высоким уровнем проявления вокально-технических возможностей: длительностью певческого дыхания, изобретательностью в украшении мелодии арий, владением *portamento*, пением *mezza di voce*, умением филировать звук и крещендировать его за полминуты и маловыраженным эмоционально-художественным началом. В этот период оформился и закрепился основной элемент в обучении певцов – *певческое дыхание*.

Методические находки развития вокально-технических элементов обучения в то время фиксировали мало, так как обучение пению было конкурирующее и передавалось от учителя к ученику эмпирически. К плодотворным методическим идеям того времени следует отнести высказывания П. Този *о разнице в звучании грудного и головного регистров, что необходимо искать приёмы их сглаживания*. Данный взгляд дал толчок для методического поиска – *«сглаживания регистров»*. Дж. Манчини говорил

8Оперное творчество К. Монтеверди (1567-1643), Ф. Кавалли (1602-1676), М.-А. Чести (1623-1669) и др.

9 Певцы 2-ой половины XVII в. – П. Този, А. Страделла, Ф.А. Пистокки, Б. Ферри и др.

10 Гаспаро Пахьяротти (1740-1784), Луиджи (Лодовико) Маркези (Маркезини) (1754-1829), Бальдассаре Ферри (1610-1680), Франческо (Фратеско) Бернарди(а) (Сенезино, 1680(?)-1750), Джоаккино Конти (по прозвищу Джидзиелло, 1714-1761), Дж. Крешентини, А. Уберти (Порпорино), Г. Гваданьи, Дж. Велутти др.

11 Певицы - Ф. Бордоньи, Р. Минготти, К. Габриелли, А. Каталани, Ч. Кольтелини и певцы - Дж. Джицци, А. Нодзари, Дж. Давид и др.

о наличии *двух регистров* (грудного и головного (фальцет)), которые «не уравнены и не сглажены»; о лёгком и экономном дыхании.

Впервые за период развития вокальной школы О. Дуранте обратил внимание на *художественную сторону исполнения*. Он говорил, что она составляет самую *важную задачу пения, но доминирующего значения тогда эта методическая позиция не имела*. В дальнейшем эта позиция привела к оформлению эмоционально-художественной составляющей.

Третий период – романтический – это творчество Дж. Россини, В. Беллини, Г. Доницетти. Вокальные партии, по-прежнему, перегружены колоратурными украшениями, повышается их тесситура, а насыщенность оркестрового сопровождения предъявляет к голосу владение повышенной динамикой исполнения. Однако, *помимо технически совершенного владения голосом, от певцов требовалась реалистическая передача чувств живых персонажей, владение артистизмом и «натуральным» тембром голоса*. На смену искусству певцов-кастратов приходит звучание мужского голоса, прежде всего, тенора¹². С исчезновением певцов-кастратов постепенно угасают исполнительские традиции колоратурного пения, характерные для классического стиля *bel canto*.

В *методическом плане эмпирически найдены способы сглаживания регистров*. Существовало мнение, что «несколько переходных нот певец должен уметь брать двумя манерами» (Г.Ф. Манштейн).

Четвёртый период – declamato melodico (вердиевский, М. Мила). С творчеством Дж. Верди исчезает засилье колоратуры, характерное для стиля *bel canto*. Украшения в вокальных партиях опер Дж. Верди остаются только у сопрано, а в последних его операх (как и у всех «веристов»), вообще не встречаются. Кантилена, продолжая занимать основное место, сильно драматизируется, обогащается более тонкими психологическими нюансами, изменяется общая динамическая палитра вокальных партий в сторону повышения звучности. *От певца требовался двухоктавный диапазон ровного*

12 Известные тенора: Дж. Виганони, А. Нодзари, Дж. Давид, М. Гарсиа (отец) и др.

звучания голоса с сильными верхними нотами. Так, завершается эпоха колоратурного *bel canto*.

К этому историческому периоду относится *методическая реформа* (*voix sombre*, применение грудных «прикрытых» звуков) Ж.-Л. Дюпре, в которой он предложил тенорам¹³ брать верхние ноты *сомбрированно, округлённо и прикрыто, с превалированием грудного регистра*. Баритоны и басы таких проблем в пении, как тенора, не испытывали.

М. Гарсиа (сын) – систематизировал взгляды своих предшественников. Он впервые начал на уровне своего времени исследовать физиологию пения (в частности, он изобрёл ларингоскоп); *определил, что один из основных типов дыхания при пении – грудодиафрагматическое (костоабдоминальное); первый описал твёрдую атаку певческого звука (как толчок голосовой щели [«coup de poitrine»]); заявил об обязательном округлении звуков в среднем регистре голоса и прикрытии в верхнем (как сегодня предполагает академическое пение), а также о необходимости выравнивания (нейтрализации) гласных при пении на всём диапазоне голоса; уточнил необходимость скрещивания регистров (однородность звучания голоса на всём диапазоне является главным требованием современной вокальной школы); выявил, что происходит большая затрата дыхания при «фальцете»; установил пониженное положение гортани в «тёмном» тембре; разделил тембр голоса на «светлый» и «тёмный», что в дальнейшем послужило основанием для научного обоснования высокой и низкой певческих формант¹⁴.*

Исследования и методические позиции, предложенные М. Гарсиа (сын) привели к пониманию и оформлению необходимых ЭОАП, которые в дальнейшем составили, то целое, что называется базой профессионального обучения академическому пению.

13 Странники реформы Ж. Дюпре тенора: Э. Тамберлик, Дж. Марио ди Кандиа, Фр. Таманьо и др.

14 Учёные XX века, работающие в изучении высокой и низкой певческих формант: В.С. Казанский, С.Н. Ржевкин, В. Бартоломью, Е.А. Рудаков, В.П. Морозов, И. Сунберг и др.

Исследования и методические позиции М. Гарсиа (сына) и его последователей¹⁵ в области механики, психологии, физиологии, рефлексологии, анатомии объясняли и подкрепляли эмпирические «находки» мастеров вокального искусства. Исследования учёных повлекли за собой укрепление в области вокальной педагогики основных составляющих и элементов обучения, нахождение физиологически правильных методов обучения академическому пению, способствующих формированию навыков академического пения на основе традиций итальянской и отечественной вокальных школ.

Пятый период — *canto moderno* (современное пение или эталон¹⁶ европейского оперного пения) закрепляет вокальное мастерство, характеризуется оттачиванием и совершенствованием всех вокально-изобразительных средств стиля Дж. Верди (*declamato melodico*); пониманием физиологических основ процесса звукоизвлечения, уже более развёрнутой методикой обучения, обогащённой достижениями отечественной вокальной школы. Первостепенное место занимает передача эмоционально-художественного образа вокального произведения, проистекающего от школы «певца-актёра» (Ф.И. Шаляпин, К.С. Станиславский и др.), оформление эмоционально-художественной составляющей. Наряду с технической составляющей исполнения особое внимание при пении уделяется владению эмоциональным, осознанным пением, отбором средств выразительности. Обосновываются и развиваются элементы обучения: певческая дикция и эмоционально-художественная составляющая.

В итальянской вокальной школе на протяжении всех четырёх периодов стиля *bel canto* в исполнительской традиции в основном формировалась техническая составляющая академической школы пения, состоящая из шести

15 В.Т. Бартоломью, Г.Л-Ф. Гельмгольц, Л.Б. Дмитриев, Н.И. Жинкин, В.С. Казанский, Е.Н. Малютин, В.П. Морозов, Л.Д. Работнов, С.Н. Ржевкин, Р. Юссон и др.

16 *Эталон европейского академического (оперно-концертного) певческого тона* - усреднённое слуховое представление о певческом тоне, который формируется на базе прослушивания высококвалифицированных вокалистов. Он дифференцируется по стилям и эпохам: барокко, *bel canto*, веризм и т.д. Эталон может относиться к конкретному автору – «россиневский» голос, «вердиевский» голос, «моцартовский» голос, «вагнеровский» голос и т.д.

элементов: 1) постановка корпуса и головы при пении, 2) певческое дыхание, 3) атака певческого звука, 4) высокая певческая позиция звука, 5) регистры голосового аппарата, 6) певческая дикция. Эмоционально-художественная составляющая на протяжении этих периодов имела второстепенное значение. Своё оформление и развитие она получила в первую очередь в отечественной вокальной школе, в пятый стилистический период.

Последовательное рассмотрение методического развития обеих составляющих и оформление элементов обучения академическому пению позволило сформулировать содержание понятия *«генезис методики на основе традиций итальянской и отечественной вокальных школ» – зарождение и развитие различных методических элементов в общем процессе становления изменяющейся художественной парадигмы сначала в итальянской, а затем и в отечественной певческой традиции.*

Таким образом, проведённый анализ генезиса традиций обучения академическому пению в итальянской и отечественной вокальных школах позволил выявить следующее:

- «академическая школа пения (вокальная школа)» в широком понимании – национальная школа, имеющая свой язык, многовековую культуру, темперамент, окружение природы и т. д.; итальянская, французская, немецкая, русская (отечественная) школы пения, где развита профессиональная музыкальная культура, имеются национальная композиторская школа и исполнительское искусство. В узком понимании «школа» – определение принципов обучения, формирование навыков под контролем педагога, носителя исполнительского и методического (специфического) опыта (традиций) вокальной школы, самостоятельной работы ученика-преемника;

- «вокально-исполнительская школа» – это совокупность составляющих и элементов обучения, оформившиеся в традиции; средств музыкальной выразительности, соответствующих национальной школе пения, направленных на достижение исполнительского эталона;

- «вокально-педагогическая школа» – преемственность методов и приёмов вокального обучения, направленных на овладение составляющих и элементов академической школы пения, определяющих основу профессионального обучения академическому пению;

- традиции итальянской и отечественной вокальных школ складывались с конца XVI века вплоть до XX века в рамках вокальных школ Италии (Флорентийская, Римская, Венецианская, Неаполитанская, Болонская), позднее составившие единую итальянскую школу *bel canto* и отечественной вокальной школе. Рассмотрение генезиса традиций итальянской и отечественной вокальных школ позволило выявить пять периодов исполнительского стиля *bel canto*, определившие основы обучения академическому пению, формирования навыков: 1) ранний или патетический; 2) бравурный (виртуозный, колоратурный, барокко, инструментальный); 3) романтический; 4) *declamato melodico* (вердиевский); 5) *canto moderno* (современное пение или эталон европейского оперного пения). В каждый период к певческому эталону предъявлялись определённые требования, оформлялись прогрессивные методические идеи, определялись методы и приёмы, совершенствующие обучение пению.

В первый период обозначились методические идеи, ставшие отправной точкой для зарождения элементов обучения: певческое дыхание, твёрдая и мягкая атака звука в пении, дикция.

Во второй период появились методические идеи о существовании двух регистров (грудного и головного) и о разнице в их звучании, о необходимости поисков приёмов их сглаживания, что явилось методическим поиском элемента обучения – регистры. Высказывались мысли о лёгком и экономном дыхании. Впервые обращено внимание на художественную сторону исполнения. В дальнейшем эта позиция привела к оформлению эмоционально-художественной составляющей.

Третий период характеризуется развитием виртуозной техники, реалистической передачей чувств персонажей, артистизмом и применением певцом «натурального» тембра голоса.

В четвёртый период М. Гарсиа (сын) систематизировал методические взгляды своих предшественников. Он впервые определил, что один из основных типов дыхания при пении – грудодиафрагматическое (костоабдоминальное); описал твёрдую атаку певческого звука (как толчок голосовой щели [«coup de poitrine»]); заявил об обязательном округлении звуков в среднем регистре голоса и прикрытии в верхнем, а также о необходимости выравнивания гласных при пении на всём диапазоне голоса; уточнил необходимость скрещивания регистров, то есть, однородность звучания голоса на протяжении всего диапазона; выявил, что происходит большая затрата дыхания при «фальцете»; разделил тембр голоса на «светлый» и «тёмный», что в дальнейшем послужило основой для научного обоснования высокой и низкой певческих формант; установил пониженное положение гортани в «тёмном» тембре.

Пятый период характеризуется оттачиванием и совершенствованием всех вокально-изобразительных средств стиля *declamato melodico*; пониманием физиологических основ процесса звукоизвлечения и более развёрнутой методикой обучения. В отечественной вокальной школе первостепенное место занимает передача художественного образа вокального произведения, проистекающего от школы «певца-актёра», то есть, оформление эмоционально-художественной составляющей обучения академическому пению. Наряду с технической составляющей, особое внимание при пении уделяется владению обучающимся эмоциональным, осознанным словом, отбором средств выразительности. Обосновывается и развивается элемент обучения: певческая дикция.

- в итальянской вокальной школе на протяжении четырёх выделенных периодов *bel canto* в исполнительской традиции в основном формировалась техническая составляющая академической школы пения. Эмоционально-

художественная составляющая имела второстепенное значение. Своё оформление и развитие она получила в отечественной вокальной школе, то есть, в пятый период стиля *bel canto*;

- «генезис методики на основе традиций итальянской и отечественной вокальных школ» – зарождение и развитие различных методических элементов в общем процессе становления изменяющейся вокальной парадигмы сначала в итальянской, а затем и в отечественной певческой традиции.

Переходим к следующему параграфу, где рассматривается содержание компонентов методики, уточняются методические положения формирования навыков академического пения, определяются выявленные из итальянской и отечественной вокальных школ методы обучения академическому пению, а также в процессе анализа методов, разработанных в русле общей и музыкальной педагогики, теории музыкального исполнительства выделенные и адаптированные в вокальную педагогику методы обучения, реализующие эмоционально-художественную составляющую в вокальном классе. На их основе структурирована и разработана классификация методов обучения академическому пению, способствующих формированию навыков.

**1.3. Компоненты методики формирования навыков
академическому пению бакалавров
профиля «Музыкальное образование»
на основе традиций итальянской и отечественной вокальных школ**

Несмотря на богатейшие исполнительские и методические вокальные традиции на современном этапе снижается ценность академического пения, методическое оснащение обучения пению. К.И. Плужников считает, что оно испытывает кризис «это видно по общей культуре молодых певцов – их стало меньше, и они стали беспомощнее в технологии своей профессии» [173, с. 61]. Современные педагоги вокала «преподают в основном свои лишь ощущения, а не метод. Им лень изучать методический материал великих педагогов и выбирать из них, что ближе им по душе и вкусу» [173, с. 61]. Практикующиеся методы не формируют полного представления о составляющих и ЭОАП, без освоения которых вокальное исполнительство теряет свой высокий уровень.

Поиски инновационных певческих технологий не всегда положительно сказываются на развитии голосового аппарата обучающегося, так как не имеют временной выдержки. Л.В. Чернова говорит о реформаторском движении в области вокальной педагогики, когда педагогам «... нередко предлагается «единый верный» способ обучения, [который – Л.А.] не всегда в состоянии осмыслить и верно интерпретировать авторский замысел <...>. Сейчас <...> стоит проблема экологии слуха и голоса человека. Этот вопрос необходимо поднять <...> в плане развития художественно-эстетического отношения к певческой культуре, возвращения её традиций, <...> профессиональной необходимости сохранения и развития рабочего инструмента учителя — его голоса, <...> психологической комфортности всего организма» [228, с. 196].

Для улучшения методического инструментария, чёткого понимания формирования навыков и их воспроизведения с помощью вибрационно-мышечных ощущений до выработки автоматизированного академического пения, рассмотрен генезис традиций итальянской и отечественной вокальных

школ, определены исторически сформированные техническая составляющая и её шесть ЭОАП: 1) постановка корпуса и головы при пении, 2) певческое дыхание, 3) атака певческого звука, 4) высокая певческая позиция звука, 5) регистры голосового аппарата, 6) певческая дикция и эмоционально-художественная составляющая, уточнены методические положения формирования навыков, выявлены методы обучения академическому пению, оформившиеся в итальянской и отечественной вокальных школах, разработанные в русле общей и музыкальной педагогике, теории музыкального исполнительства, выделенные и адаптированные методы в вокальную педагогику, на основе которых разработана классификация методов обучения академическому пению. Это составило содержание исполнительского и теоретико-методического компонентов разработанной методики, самостоятельной работы (см.: 2.2. диссертации).

1. Постановка корпуса и головы при пении

Практика и проведённый анализ методик обучения академическому пению (см. 1.2. диссертации), показывает, что в ходе наблюдений констатирующей части опытно-поисковой работы постановке корпуса и головы уделяется внимание лишь на первых уроках вокала. А далее этот ЭОАП в процессе занятий контролируется недостаточно, что иногда приводит к мышечным зажимам и проблемам голосообразования певца, к неестественному положению корпуса. Например, перевес корпуса певца на одну ногу, сутулость, скрещивание рук за спиной, наклон головы в сторону, пение на носках стопы, мимические гримасы и др. приводят к напряжённой фонации.

О технической и эстетической сторонах постановки корпуса при пении педагоги вокала итальянской школы определили, что петь нужно стоя, «иметь благородную осанку» (П. Този), «не допускать искривления шеи и всей фигуры» (Дж. Манчини), избегать зажатость, скованность движений, что не должно препятствовать полноте и силе звучания и раскрытию художественного образа.

В отечественной вокальной школе эта традиция утвердилась. С.М. Сонки своим ученикам объяснял, что необходимо с самого начала во время

упражнений вырабатывать самое непринуждённое положение тела, а при пении гамм и колоратуры не следует делать движений головой. Он рекомендовал держать руки скрещенными сзади, что затрудняет использование ключичного дыхания, которое противопоказано певческому голосу [205, с. 62-63]. В старой русской вокальной школе считалось, что руки во время пения должны быть в скрещенном (замкнутом) состоянии, а кисти рук впереди в виде замка в области желудка (или немного смещены вправо или влево). Такая постановка ЭОАП имеет двойное объяснение: с одной стороны, это положение рук не совсем естественно, так как часто происходит мышечный зажим, что мешает свободной фонации, с другой, наоборот, позволяет на начальном этапе обучения академическому пению сконцентрировать внимание певца на технике звукообразования. Применение того или иного приёма постановки певческого корпуса рассматривается индивидуально.

Существующее сегодня мнение держать руки разомкнуто, свободно, ровно опущенными вниз вдоль туловища, не мешает во время пения передавать определённые эмоции, а наоборот, помогает при их передаче и выглядит естественно и непринуждённо.

При постановке ног во время пения сначала определяют для себя, какая нога опорная, а какая подставная (левая нога или правая – не имеет значения). Это индивидуально, так как связано с психофизиологией человека. Для определения опорной ноги нужно некоторое время постоять на одной ноге, а затем - на другой. На какой ноге удобнее всего стоять и держать весь свой вес (корпус), та нога и будет опорной. Она ставится ровно, слегка носок ступни развернут в сторону от центра. Другая нога – подставная, слегка выставляется вперёд также носком в сторону от центра. Ноги располагаются немного уже ширины плеч. Это важно с эстетической и практической точки зрения. При пении не раскачиваться, равноценно распределять вес тела для свободного звукообразования, колени ног держать прямо, не согнутыми, чтобы вес корпуса не переходил ни на одну из сторон. В таком положении нет мышечного зажима.

Очень важно во время фонации не сутулиться, плечи держать развёрнутыми. Методический приём: необходимо сделать круговое движение плечами из центра в стороны, как бы «расправить крылья», но не резко, а плавно, не напрягаясь. В этом положении плечи распрямляются, а позвоночник находится в прямом состоянии. При такой постановке певческого корпуса мышцы организма эластичны (свободны), лёгкие готовы к фонации. Это внешняя сторона вокальной установки.

Внутреннюю сторону вокальной установки: положение гортани, языка, мягкого нёба нужно организовывать в процессе занятий академическому пению, контролировать с помощью вибрационно-мышечных ощущений и вокального слуха педагога. Более точный контроль возможен при наличии рентгенографии в научных лабораториях (Л.Б. Дмитриев, В.П. Морозов и др.).

Л.Б. Дмитриев с эстетической и вокально-технической сторон рассматривал постановку корпуса и головы важными при формировании певческих навыков. Их целью является создание внутреннего регулировочного образа и представление о певческом звуке, к которому стремится певец, идеале, сформированном всем предыдущим вокальным опытом [76, с. 78]. Техническая и эстетическая стороны данного ЭОАП направлены на передачу художественного образа произведения.

2. Работа над певческим дыханием

Одним из ведущих ЭОАП является певческое дыхание. Работа над ним ведётся в большей части на эмпирическом опыте, чем на методических разработках. Певцами и педагогами было установлено, что дыхание состоит из вдоха и выдоха. Вдох должен быть лёгким (Дж. Каччини, П. Този, Дж. Манчини, Н.А. Ирецкая и др.), обладать достаточным запасом дыхания и производиться неслышно (Дж. Каччини) [126, с. 77] применяться без толчков и раздутия живота (Г.Ф. Манштейн).

Обучающиеся испытывают трудности в начале фонации, не знают, как точно взять вдох, что происходит в работе голосового аппарата дальше.

Существуют правила взятия певческого дыхания: вдох через нос¹⁷ (классический пример, вдыхать аромат роз), в быстрых произведениях возможно через рот, или комбинированный, но всегда после вдоха происходит задержка, а затем выдох. Н.А. Ирецкая поясняла: за вдохом сразу должен следовать звук, довольствоваться можно только краткой задержкой, которая происходит между вдохом и атакой звука, не только глубоко вдохнуть, но и удивиться, и из этой точки мышечных ощущений петь, «такое дыхание позволяет петь, как бы помимо связок» [36, с. 199]. Овладение этого приёма позволяет петь длительное время без усталости голосового аппарата. Сегодня правило певческого вдоха включает в себя сам вдох, задержку и выдох.

В староитальянской вокальной школе в пении использовался грудной тип дыхания (короткое дыхание), так как вокальные произведения имели небольшой диапазон, спокойный темп, построение коротких фраз и т. д. От певца не требовалось владения объёмным, глубоким, широким дыханием. Со временем, от певцов потребовалось увеличение объёма дыхания, расширение диапазона голоса, распределения дыхания на большие фразы. Это привело к поиску работы над певческим дыханием и определению его типов. М. Гарсиа впервые предложил грудодиафрагматическое (костоабдоминальное) дыхание. С.М. Сонки [205, с. 21] в начале обозначил три типа певческого дыхания: нижнее брюшное диафрагматическое, боковое рёберное, верхнее ключичное. Каждый тип он разделил на два класса: нижнее брюшное диафрагматическое дыхание (покойное диафрагматическое, глубокое диафрагматическое); боковое рёберное дыхание (покойное боковое, глубокое боковое); верхнее ключичное дыхание (покойное ключичное, глубокое ключичное). Он пояснял, что «при пении необходимо дышать по диафрагматическому типу, который при более сильном вдыхании совмещается с боковым типом» [205, с. 21], а также обращал внимание на диафрагму и мышцы нижней части грудной клетки, призывал

17 Пение – естественный физиологический процесс. Мы дышим через нос и только в случаях заложенности носа при болезни дышим через рот. Вдох через нос важен с некоторых позиций: физиологии, здоровьесбережения, вокальной. С физиологии и здоровьесбережения - в ротоглотку попадает очищенный, тёплый воздух, а с вокальной - приподнимается и активизируется мягкий купол (округлое певческое состояние), что является основным критерием академического пения.

певцов использовать медленный выдох [205, с. 26]. Позднее, он изменил свою точку зрения, назвав единственно верным нижнерёберно-диафрагматическое дыхание. Научно-методические суждения М. Гарсиа (сына), С.М. Сонки дали толчок для развития типов певческого дыхания. Н.А. Ирецкая применяла смешанный тип дыхания, указывая на глубокое диафрагматическое дыхание (нижнерёберно-диафрагматическое, костоабдоминальное), дающий лёгкий и хорошо звучащий звук. При таком дыхании обучающийся не форсирует звук и очень долго сохраняет способность к пению [36, с. 199]. Л.Б. Дмитриев выделил типы певческого дыхания: ключичное; грудное; нижнерёберно-диафрагматическое (смешанное, костоабдоминальное, грудодиафрагматическое); брюшное (абдоминальное) [76, с. 162-164]. В современной отечественной вокальной школе по-разному используются все типы дыхания, кроме ключичного, но оптимальным считается смешанный тип дыхания, когда все приемлемые для конкретного исполнителя типы дыхания при пении между собой варьируются. Это подтвердили наблюдения, проводимые на констатирующем этапе опытно-поисковой работы. Автор диссертации применяет такие типы дыхания: костоабдоминальное, соединение костоабдоминального с абдоминальным.

В постановке певческого дыхания немаловажным является опора певческого звука (Д.Л. Аспелунд, Д.Б. Дмитриев, Ф. Ламперти, Л.Д. Работнов, и др.). Певческая опора звука – великое искусство пения: «кто не опирает, (тот) не поёт <...>. Голосу, лишенному опоры, недостаёт выразительности» (Ф. Ламперти) [249, с. 7]. Чувство опоры облегчает работу гортани, способствует выносливости голоса при энергичном включении в работу дыхательных мышц и поднятии подскладочного давления. Л.Д. Работнов и Д.Л. Аспелунд понимали под опорой рефлекторно согласованную работу голосовых мышц (складок) и гладкой мускулатуры бронхов. Л.Б. Дмитриев предложил акустическую концепцию чувства опоры и физиологический механизм её осуществления, убедился на рентгенологическом материале, что ощущение опёртости звука

всегда сопутствует сильное сокращение гортанного сфинктера на уровне входа в гортань [76, с. 294].

О распределении дыхания в музыкальной фразе и о пении окончания фраз на дыхании Дж. Каччини писал: «музыкальная фраза <...> не должна разделяться вдохом, а всё, что потребно спеть, должно пропеваться на одно дыхание» [126, с. 77], а Дж. Манчини рекомендовал сохранять в запасе остаток дыхания в конце фразы.

На начальном этапе обучения вокалу у обучающихся хватает певческого дыхания на две - три ноты (одно (два) слова) во фразе. Важно научиться распределять певческое дыхание на всю вокальную фразу. Для этого нужно во фразе выделить ключевое слово и стараться вести певческое дыхание к нему (вести внутримышечное движение). Г. Ниссен-Саломан о работе и распределению певческого дыхания и текста во фразе отмечала: «если ученик затрудняется определить наилучшее место для взятия дыхания и тем самым – перерыва словесной фразы, то его следует заставить громко и со смыслом прочитывать [словесный] текст. То, что при чтении представляется неразрывным, не должно быть разрываемо и при пении. Дыхание всегда берётся за счёт последней спетой ноты. У неё отнимают немножко её ритмической длительности, тогда как следующая за ней нота исполняется строго в ритме» [155, с. 274-275].

Автору близка позиция Г. Ниссен-Саломан и её гимнастика на развитие певческого дыхания: дыхание производить без видимого усилия, не замечено ни слухом, ни глазом посторонних. Оно даёт возможность петь долго и непрерывно, не запасаясь новым дыханием. Развивать дыхание лучше постепенно, чтобы не утомлять голос, можно упражняться в глубоком вдохе и в медленном выдохе воздуха без пения, повторяя эти упражнения несколько раз в день. При такой правильной гимнастике лёгких короткое дыхание становится продолжительнее, сильнее, свободнее [155, с. 272-274].

Обобщая высказывания педагогов, а также собственный исполнительский и педагогический опыт, можно резюмировать, что певческое дыхание состоит из

вдоха, задержки и выдоха. Необходимо разделять разговорный (короткий, произвольный) вдох и певческий вдох (длинный, произвольный). Певческий вдох состоит из двух вдохов: короткого вдоха – «вдох-испуг», где мышцы диафрагмы и грудобрюшной полости сокращаются (сжимаются, подтягиваются) и длинного (объёмного) вдоха, где, наоборот, мышцы максимально расширяются (вдыхание аромата цветов). Но в пении по отдельности оба вдоха не используются, а требуется их слияние, соединение, то есть необходимо найти «золотую середину», что и определяет певческий вдох.

Вокальная фраза и предложение исполняются на выдохе. Для организации певческого купола вдох необходимо брать через нос (за исключением вокальных произведений быстрого темпа, сложного ритмического рисунка, дробление поэтического текста, где возможен вдох через рот), легко, бесшумно, как бы на удивлении, что позволяет формировать высокую певческую позицию звука (высокую форманту). В этих условиях возникает сочетание определенных мышечных ощущений и эмоционального состояния, что приводит к мышечной фиксации, готовности голосового аппарата к началу качественной фонации. Дыхания должно хватать и на заключение вокальной фразы; для процесса непрерывного дыхания необходимо как бы «переливать» звук из одной фразы в другую. По мышечным ощущениям это происходит следующим образом: живот слегка выдается вперед, нижние рёбра выдвигаются в стороны, при вдохе через нос поднимается мягкое нёбо, корень языка опускается вниз, язык укладывается лопаткой, вход в гортань на уровне корня языка максимально открыт (пониженное, то есть певческое состояние гортани). При этом всё должно быть очень гармонично, свободно, без напряжений¹⁸. Применяется костоабдоминальный (смешанный) тип дыхания.

¹⁸ Можно привести яркое образное сравнение: представьте, если сверху капнуть масло в стакан, то оно будет медленно, плавно стекать вниз по стенке пустого стакана на его дно. Это мышечное состояние можно ощутить, когда мы вдыхаем через нос, делаем небольшую задержку и медленно выдыхаем, то есть, производим звукоизвлечение. Другой яркий образ: предлагается представить красивую, стройную ель и нижние её мохнатые ветви (лапки). Важно обратить внимание на представлении самых нижних веток ели (костоабдоминальное, абдоминальное дыхание). Во время пения необходимо не только представить, но и мышцами ощутить, что от макушки ели (высокая певческая позиция) и через весь ствол дерева (опора певческого звука) дыхание спускается вниз и достаёт самые нижние её ветки. В этих образных примерах

Современная вокальная школа пения — синтез технических, художественных и эстетических проявлений, но работа над постановкой певческого дыхания остаётся многовариантной.

3. Способы организации атак певческого звука

Началом певческого звука, его подачей (атака¹⁹), интересовались многие певцы, педагоги вокала и учёные. Дж. Каччини разработал технику применения мягкой и твёрдой видов атак. При твёрдой атаке обучающемуся необходимо петь с «уменьшением звука тотчас по его воспроизведении». При мягкой атаке — сразу атакуя первую ноту и постепенно расширяя звук [155, с. 22]. Это точка зрения была доминирующей.

Сейчас существует три вида атак: твёрдая, мягкая и придыхательная. А.Г. Менабени писала: «Атака звука определяется различными вариантами взаимодействия голосовых складок и дыхания по времени, а также степенью напряжения и сближения голосовых складок» [142, с. 29]. Все три вида певческих атак используются в зависимости от исполняемого вокального произведения, поскольку атака является выразительным средством в пении, «обученный певец сознательно меняет способы подачи звука» [142, с. 30]. И.А. Ерохина выделяла мягкую атаку звука: «Для лёгкого направления звучания атака звука преимущественно должна быть мягкой. Лишь в исключительных случаях применяется твёрдая атака, например, в случае вялой работы связок» [85, с. 16].

О способах организации атаки в пении высказывался М. Гарсиа (сын). Он рекомендовал не смешивать «артикуляцию голосовой щели [атаку, – *А.Л.*] с толчком грудью “*coup de poitrine*” (кю де понтрин)²⁰, похожим на кашель или усилие, которое делают, чтобы удалить из горла что-либо ему мешающее» [155,

и приёмах наблюдаются технические элементы: певческое дыхание, опора певческого звука, высокая певческая позиция звука (высокая певческая форманта), звуковедения *legato*.

19 В вокальной методике атаку певческого звука (франц. *Attaque* – нападение) трактовали так: 1. При твёрдой атаке с «уменьшением звука тотчас по его воспроизведении. 2. При мягкой атаке - «сразу атакуя первую ноту и постепенно расширяя звук» (Дж. Каччини 1601); «артикуляция голосовой щели» и «*coup de glotte*» мгновенное смыкание голосовой щели (М. Гарсиа (сын), 1847); Г. Панофка, 1853; В.А. Багадуров (1937, 1956), «подача звука» (Г. Панофка; А.Г. Менабени, 1987), «издание звука» (Ф. Ламперти, 1892), «начало звука» (И.С. Кочнева, А.С. Яковлева, 1986) и т.д.

²⁰ М. Гарсиа (сын) первый описал толчок голосовой щели [«*coup de poitrine*»], оберегающий певца от беспощадной траты дыхания и благоприятствующей правильной интонации, и точной атаки интервала.

с. 85]. Далее исследователь пояснял, что «нужно подготовить артикуляцию голосовой щели, закрыв её, – это мгновенно собирает и уплотняет воздух у его выдоха: затем <...> надо открыть голосовую щель отрывистым и коротким движением, похожим на действие губ, произносящих букву “П”» [155, с. 85]. Г. Панофка говорил, что «действие толчка голосовой щели схоже с действием губ при энергичном произношении “П”» [165, с. 21]. Г. Панофка считал подачу звука (атаку) базисом обучения пению «от которой зависит умение владеть голосом, необходимо проявлять большую заботу при упражнениях» [165, с. 21]. Он рекомендовал «вздохнуть» среднее количество воздуха, произвести атаку звука и свободно, и легко, небольшим толчком голосовой щели на гласную “а”, пропеть её в течение только одной четверти [165, с. 21].

Из существующих видов атак: мягкая, твёрдая, придыхательная, основной считается мягкая. При применении этой атаки подача певческого дыхания мягкая, голосовые связки смыкаются плавно, мягко, эластично и певческий звук ровный, плавный, спокойный. Твёрдая атака применяется при исполнении быстрых произведений, если высокая tessitura и ритмически сложный рисунок. Начинаящий певец, в основном, применяет придыхательную атаку, так как не выработано певческое дыхание и не сформирован навык. В дальнейшей работе над постановкой певческого дыхания придыхательная атака пропадает. В процессе обучения академическому пению придыхательная атака используется в упражнениях для снятия зажатых, напряжённых мышц гортани, но это бывает редко.

4. Формирование высокой певческой позиции звука

В вокальной педагогике для выражения влияния тембра на восприятие высоты звука используется позиционное звучание певческого голоса. Различают низкую (низкая певческая форманта²¹) и высокую (высокая певческая форманта²²) позиции звучания. Наличие в тембре достаточного количества

21 В.С. Казанский и С.Н. Ржевкин исследовали низкую певческую форманту (1928). Они обнаружили, что в спектре хорошо поставленного мужского голоса всегда присутствуют усиленные обертоны с частотой в области 517 Гц.

22 В.Т. Бартоломью исследовал высокую певческую форманту (1934). В поставленном голосе всегда присутствуют группы значительно усиленных обертонов в высокочастотной части спектра. Для низких

высокочастотных обертонов делает звук более ярким, звонким, светлым полётным, то есть, высоким по позиции, а при недостатке высокочастотных обертонов звук воспринимается позиционно низко. Высокая певческая позиция звука – важнейший технический навык, определяющий академическую постановку голоса певца.

Успехи науки оказали влияние на развитие обучения пению и практики. В.П. Морозов, анализируя данные об акустико-физиологических механизмах образования высокой певческой форманты, полученные шведским учёным И. Сундбергом, доказал, что физиологически это достигается за счёт изменений архитектоники верхних резонаторов во время пения по сравнению с речью. В числе данных изменений отмечается значительное понижение гортани и расширение заднего отдела ротовой полости в результате опускания корня языка [149, с. 146]. В.П. Морозов и Н. Лебедева применяют спектральный интегратор – прибор, позволяющий анализировать спектры отдельных гласных при пении длительностью несколько секунд, получать среднюю спектральную картину голоса певца при исполнении вокальных отрывков до 3-х минут, регистрировать уже индивидуальные особенности тембра голоса певца. Авторы показывают, что чем ниже тип голоса, тем сильнее выражена низкая певческая форманта [149, с.146].

Высокая певческая позиция (форманта) даёт полётность голосу. Полётность не зависит от силы голоса певца: голос может быть сильным, но не полётным, может поразить мощью своего голоса в небольшом помещении, но разочаровать исполнением на большой сцене. Итальянские мастера такие голоса называли «Металло-фальзо» (ложный металл) [149, с. 147-148].

Педагоги обучают своих воспитанников близкому, звонкому, полётному певческому звуку, то есть, пению в высокой певческой позиции. Н.А. Ирецкая рекомендовала: «звук, идущий из глубины, попадает в самую высокую точку звучания; дальнейшее искусство <...>, чтобы удержать это положение. Никакой

детонации не может быть, если вы пели на вдохе. Все резонаторы раскрыты, мягкое нёбо поднимается, язык опускается. Таковы приёмы <...> «высокого звучания», высокого резонирования, «маски», высокой форманты, характерной для хорошо звучащего голоса» [36, с. 200]. И.А. Ерохина (Николаева) поясняла: «следить, чтобы ученик <...> на всех звуках сохранил ту же установку, что и на первом звуке; можно добиться высокой позиции звучания и одновременно сглаживания регистров <...> помогают упражнения на гласные “и”, “э”, на слоги “ри”, “ре”, “ми”, “ме”, “зи”, “зэ”. Вначале можно произносить не чистое “ре”, а как бы “э” обратное, а “ри” и “и” — взятое с опущенной нижней челюстью и ослабленными мышцами языка» [85, с. 5].

Преобладание в голосе высокой певческой позиции (форманты) является показателем хорошо сформированного технического навыка. Голос такого певца хорошо слышен во всех точках концертного зала. Он прекрасно пробивается через плотную «звуковую завесу» оркестрового сопровождения и легко воспринимается слушателями.

5. Регистровое строение голоса

Существовали разные мнения певцов и педагогов о методическом развитии регистрового строения голоса. В.А. Багадуров писал: «на раннем этапе вокального искусства мужские голоса использовали только “открытый” грудной регистр; затем научились присоединять к нему фальцет (XVII – XVIII века), и только в XIX веке получил всеобщее распространение приём прикрытия. Чтобы научиться ему, прибегали к округлению переходных нот (затемнению, округлению гласной и т. д.), и только позднее пришли к целесообразности прикрывать весь голос сверху донизу, тогда приём округления и затемнения сам собою отпал» [235, с. 9].

В грудном и головном регистрах издаваемый звук должен быть чистый, ясный, без примеси носовых и горловых оттенков (Ф. Този) [155, с. 33]. И.К. Назаренко в своём труде: «Искусство пения» приводит высказывание Дж. Манчини о регистрах: «сопрано, контральто, тенор, бас могут на себе самих распознать разницу этих регистров. Если сопрано начнёт петь гамму от “соль 1”

до “ре 2”, оно заметит, что эти пять звуков будут чисты <...>, выразятся с силой, внятно и без труда, <...> выходят из груди; желая затем перейти к ноте “ми 2”, оно обнаружит немного затруднения и утомления, вследствие чего и нота будет слабей. Если ученик не обладает сильной грудью, он с трудом воспроизводит “фа 2” и испытывает ещё большие затруднения при достижении “соль 2”. Ученикам, лишенным силы, не представляет большой трудности достичь в первом регистре “ми 2”, но им будет тяжело перейти к “фа 2”» [155, с. 45-46].

Выделив грудной и головной регистры, певцы-педагоги искали пути их сглаживания на всём диапазоне голоса [34, с. 121]. В.А. Багадуров, анализируя школу П. Този, отмечал, что «маэстро принимает все меры, чтобы соединить его (фальцет) с натуральным голосом так, чтобы нельзя [было — Л.А.] отличить один от другого, <...> если это соединение несовершенно, то голос имеет различное звучание и теряет свою красоту» [34, с. 109]. Методических рекомендаций, как добиться этого в пении, Ф. Този не привёл. О сглаживании грудного и головного (микстовый, фальцет) регистров Г. Ниссен-Саломан писала: «на одной ноте попеременно грудным звуком и микстом, и наоборот; требуется уверенно взять грудной звук, а затем сразу микстовый и его выдерживать <...>. Нужно постепенно углублять микстовые звуки и усиливать их, чтобы они приобрели силу и звучность грудных нот, но не ослаблять последние. <...> Для этих упражнений граница верхних нот грудного регистра – “фа 1”» [36, с. 198-199]. Упражнения петь осторожно, недолго и не утомлять голос.

В сглаживании регистров голосового аппарата важно умение петь переходные ноты для ровности, мягкости, подвижности голоса. Методические рекомендации по переходным нотам у сопрано предложил Ж.Л. Дюпре: «сопрано <...> достигает грудным голосом “ля1”, “си1”, “до2” медиума; затем “си1”, “до2”, и “ре2” имеют <...> тембр <...> более слабый. <...> чтобы прикрыть <...> этот недостаток, надо постепенно *смягчить* две ноты, предшествующие изменению, *округлять* и усиливать две ноты последующие» [155, с. 61-62].

В конце XVIII века лидировала методика организации регистров мужского голоса (тенора) «voix relachée», заключающаяся «в применении лёгкого микстового звука на переходных нотах, светлого, но не открытого, а в пении крайних нот — в особом микстово - фальцетном звучании ...» [235, с. 10]. Манера пения была изящная, мягкая, затенённая. С возникновением опер героического стиля Дж. Мейербера, Дж. Россини («Вильгельм Телль» [52, с. 207-208]) требования к певцам повысились.

Предложенная Ж.Л. Дюпре (тенор) методическая реформа «voix mixte sombre» по организации регистров мужского голоса заключается в прикрытии верхнего участка диапазона голоса певца и его расширении. С помощью своей методики он расширил грудной регистр своего голоса на те звуки, который раньше брал фальцетом. Певец исполнял верхнее грудное “до” и поднимался к “ми”, переходя на фальцет [52, с. 207] и, тем самым, добился значительной силы голоса. Поддерживали методическую реформу Ж. Дюпре великие тенора Э. Тамберлик, Дж. Марио ди Кандиа, Фр. Таманьо и др. Но тенора М. Гарсиа (отец), Дж. Рубини, А. Журри, А. Мазини, Де Лючия в операх В. Беллини, Дж. Россини, Г. Доницетти продолжали переходить в верхнем регистре на фальцет. В это время было сильное соперничество между тенорами старой и новой школы. Историческая заслуга Ж. Дюпре состоит в том, что он своей реформой ответил на требования, предъявляемые певцу оперой нового стиля «певец становился одним из многих инструментов новой выразительности. Новая манера требовала силы движения, стремительности, пафоса, гипертрофированных чувств» [57, с. 208].

Таким образом, прослеживается методическое развитие формирования навыка от требований петь чисто и ясно до соединения регистров певческого голоса, в его способности сохранить ощущение высокой позиции звука на всех нотах диапазона голоса певца.

6. Особенности развития дикции певца (певческая дикция)

Пение – результат особой координации всех отделов голосового аппарата, качественно иное явление по сравнению с речью.

Исполнитель, имея прекрасный голос, но плохую дикцию теряет художественные достоинства своего пения. Такое пение для слушателей превращается в бессловесный вокализ. Э. Карузо говорил: «Многие певцы пренебрегают хорошей дикцией; слушатели часто не понимают языка, на котором поют певцы на сцене, и довольствуются лишь тем, что знают в общих чертах содержание представления» [155, с. 144].

Дикция певца должна быть ясной и рекомендовал в пении упражняться в чистом воспроизведении гласных звуков (Дж. Каччини). «Учитель должен заставлять отчётливо артикулировать гласные, чтобы их можно было ясно отличать одну от другой. Многие певцы полагают, что поют на гласную “А”, тогда как издают звук ближе к “Э” и, нет возможности понять, поют ли они *Balla* или *Bello*, *Secco* или *Sacco*, *Mare* или *More*» – учил П. Този [155, с. 33-34].

Бравурный стиль пения (см. 1.2.) отличался обширными каденциями с всевозможными украшениями. Задачи певца заключались в неповторимом исполнении этих каденций, а значение поэтического текста произведений было второстепенным. Попав на русскую землю, эти традиции обогатилась художественным поэтическим словом, дикция стала играть равноценную роль с вокальной техникой певца.

Особенности певческой дикции – «округлённое» звучание гласных («нейтрализация» гласных: «а» к «о», «о» к «у», «ы» к «и» и т. д.), чёткое, быстрое произношение согласных. Выразительное высказывание о нейтрализации гласных принадлежит К.С. Станиславскому: «Как неприятны эти пёстрые голоса, в которых звук “а” вылетает из живота, звук “е” – из голосовой щели, “и” – протискивается из сдавленного горла, “о” – гудит, точно в бочке, “у”, “ы”, “ю” попадают в такие места, из которых их никак не вытащить» [207, с.67].

Певческая дикция стала предметом научных исследований (В.Т. Бортоломью, Г. Гельмгольц, В.С. Казанский, С.Н. Ржевкин, В.П. Морозов и др.). В.П. Морозов определяет ровность вокальных гласных двумя способами: «степенью сходства формантной структуры гласных и, в частности, уровнем

высокой певческой форманты, <...> величиной различий гласных по силе» [149, с. 149]. Учёный обозначает причину «пестроты» вокальных гласных, зависящую от силы и тембра голоса и поясняет: «если высокая певческая форманта хорошо выражена на всех гласных, то она в значительной степени маскирует речевые форманты, и все гласные становятся на слух ровными, одинаково вокальными или <...> в “фокусе”» [149, с. 150]; «акустическая ровность вокальных гласных достигается <...> физиологическим единообразием механизма образования гласных в пении (объём и форма резонаторов, положение и работа гортани), <...> физиологический механизм образования гласных существенно отличается от механизма речевых гласных, даже у одного и того же человека <...> [выражение – А.Л.] «пой, как говоришь» надо понимать <...> в плане достижения <...> лёгкости и свободы артикуляции гласных в пении, как и в обычной речи» [149, с. 151].

Ровность гласных определяется стабильностью резонаторных полостей голосового тракта певца во время пения. В речи объём и форма резонаторов (рот, глотка) сильно изменяются при произношении человеком разных гласных. При пении «различия в структуре резонаторов при переходе от одной гласной к другой наблюдаются значительно меньше, чем в речи» [149, с. 150]. Это показывают исследовательские рентгенограммы Л.Б. Дмитриева, Р. Юссона др.

Современная наука обладает исследованиями в области «округления» гласных, но педагоги вокала при формировании певческой дикции используют объяснительно-иллюстративный метод показа и подражания. Разработанный диссертантом методический приём нейтрализация (выравнивание) гласных в пении базируется на научных данных в области физиологии и акустики и направлен на мобильность и эффективность в формировании данного навыка (см.: приложение № 2).

*Эмоционально-художественная составляющая
обучения академическому пению (художественный образ)*

В вокальной школе *bel canto* техническая и эмоционально-художественная составляющие развивались параллельно, но преимущество имела техническая

составляющая: в эпоху кастратов ценилось умение исполнять в ариях колоратурные каденции.

Эмоционально-художественная составляющая развивалась и хотелось слышать от учеников художественного исполнения при пении «выразительных интонаций, правдиво передающих различные эмоциональные состояния» (К. Монтеверди) [243, с. 10]; содержательного, осмысленного пения, вызывающего понимание у слушателей (О. Дуранте) [155, с. 24]; «певец должен отдаться целиком впечатлениям, которые вызывает каждый интересный сюжет <...> верный тон, воспринятый голосом <...> есть та основа, на которой правильно строится выразительность в пении, <...> даже <...> сильные порывы страсти, <...> анализировать внешние формы ...» (М. Гарсиа (сын)) [56, с. 74]; «выбрать для занятий хорошую музыку на слова, которые вдохновили бы певца, чтобы ученик проникся исполняемым произведением» и считал, что: «многое зависит от педагога, а ещё больше — от ума и таланта ученика» (Г. Панофка) [165, с. 18-19]; «не выработать у студента определённые штампы и стереотипы» (Л.К. Слуцкая) [204, с. 37].

Дальнейшее развитие эмоционально-художественная составляющая получила в отечественной вокальной школе, благодаря творчеству певцов, педагогов, оперных режиссёров: П.З. Андреева, К.Н. Дорлиак, А.П. Иванова, И.М. Мотт-Заботиной, Н.А. Неждановой, И.П. Прянишникова, Л.В. Собинова, К.С. Станиславского, Ф.И. Шаляпина и их последователей. Приоритет художественной составляющей доказывают учёные-педагоги Л.Б. Дмитриев, Е.В. Николаева, И.И. Силантьева, Р.В. Сладкопевец, Л.Е. Слуцкая, Е.Н. Федорович и др.

Квинтэссенция развития идеи эмоционально-художественной составляющей выражена в словах великого певца и реформатора Ф.И. Шаляпина: «Идеальное соответствие средств выражения художественной цели – единственное условие, при котором может быть создан гармонически-устойчивый образ, живущий своей собственной жизнью, – правда, через актёра,

но независимого от него. Через актёра-творца, независимого от актёра-человека» [231, с. 111].

Цель эмоционально-художественной составляющей обучения академическому пению — создание художественного образа вокального произведения и его передача, нацеленные на достижение певческого эталона. Этой цели соответствует избираемый педагогом методический инструментарий.

А.П. Иванов в понятие художественный образ вокального произведения вкладывал характеры людей, их чувства, настроение, общественные и исторические явления, средства раскрытия вокальных образов: певческий звук и слово [95, с. 11]. Л.Б. Дмитриев пояснял: «воспитание исполнительского мастерства должно идти параллельно и взаимосвязано с развитием вокально-технических навыков ...» [76, с. 300], где все элементы технической составляющей неразрывно связаны с эмоционально-художественной составляющей. О создании вокально-художественного образа К.Н. Дорлиак говорила об образной сфере, о подтексте, помогающем находить нужные голосовые краски, о знакомстве с элементами актёрского воспитания, о выразительности жестов, лица, глаз при различных оттенках эмоций [78, с. 68-69]. П.З. Андреев отмечал, что «художественная сторона пения заключается в искусстве исполнения, в музыкальной фразировке, в чувстве и понимании исполняемого <...>, относятся и сценические требования: мимика, жест, пластика, грим, умение носить костюмы, умение создать надлежащий образ, и наличие вкуса и чувства меры» [18, с. 90]. О художественном исполнении певца К.Н. Дорлиак поясняла: «каждый звук должен быть оправдан внутренним состоянием, мыслью» [78, с. 68]. П.З. Андреев считал, что «суть художественности исполнения – в гибкости исполнения, в разнообразии красок и в соответствии звука смыслу слова» [18, с. 90].

Создание художественного образа вокального произведения богаче, когда обучающийся академическому пению талантлив, и творческий потенциал его высок. «Художественно-творческий потенциал вокалистов – возможность будущей реализации личности в условиях созидательной деятельности, <...>

рациональные и эмоциональные основы, опирающиеся на художественно-творческие задатки, <...> индивидуально-психологические особенности личности, зависящие от волевых решений, <...> связанные с общей музыкальной и вокальной грамотностью и одарённостью, эмоциональной отзывчивостью вокалиста» (Р.В. Сладкопевец) [201, с. 10].

В понимании автора диссертации *художественный образ вокального произведения* – воплощение обучающимся содержания завершённого музыкального произведения, созданного поэтом и композитором с помощью средств музыкальной и исполнительской выразительности. Создание художественного образа вокального произведения предполагает: владение и использование технической составляющей и её ЭОАП, эмоциональное, осмысленное пение, отбор средств выразительности для яркого воплощения художественного образа и достижения певческого эталона.

Проведённый анализ технической составляющей и её ЭОАП и эмоционально-художественной составляющей определили формирование навыков академического пения у бакалавров профиля «Музыкальное образование», обусловленные их индивидуальностью, психофизиологией, музыкальной подготовкой, профессиональной мобильностью, эмоционально-волевой сферой, восприимчивостью, методической обеспеченностью и компетентностью педагога-вокалиста.

Педагогическая практика и проведённый констатирующий этап опытно-поисковой работы показали, что в вокальной подготовке бакалавров профиля «Музыкальное образование» существует дефицит методов обучения. До сих пор основным методом является объяснительно-иллюстративный («Пой так, как я пою»). Для улучшения формирования навыков академического пения обучающихся и методического инструментария, из итальянской вокальной школы были выявлены методы на овладение исполнительских традиций (техническая составляющая и её ЭОАП): объяснительно – иллюстративный, концентрический, фонетический, внутреннего интонирования, слухового контроля, визуального контроля, сравнительного анализа. Эмоционально-

художественная составляющая обучения имела второстепенное значение, зародившиеся методы: аналитико-синтетический; вербальный; ассоциативный. Отечественная вокальная школа применяет обозначенные методы, расширяет, углубляет и усиливает значимость эмоционально-художественной составляющей благодаря школе «певца-актёра». В процессе исследования проведён анализ методов, разработанных в русле общей и музыкальной педагогики, теории музыкального исполнительства, с помощью которого выделены методы (погружения, создания художественного контекста, эмпатии, сочинение уже сочинённого, психофизического действия, словесного действия) и адаптированы в вокальную педагогику, обогатив методику работы над эмоционально-художественной составляющей в вокальном классе.

По этим методам разработана и структурирована классификация методов обучения академическому пению, в основу которой положено разделение методов по признаку использования их в рассмотренных выше составляющих обучения. Классификация состоит из трёх групп: 1 группа — методы, реализующие техническую составляющую обучения академическому пению (*объяснительно-иллюстративный, концентрический, фонетический, внутреннего интонирования, слухового контроля, визуального контроля, сравнительного анализа*); 2 группа — методы, реализующие эмоционально-художественную составляющую (*погружения, создания художественного контекста, эмпатии, сочинение уже сочинённого, психофизического действия, словесного действия*); 3 группа — методы, развивающие обе составляющие (*аналитико-синтетический, вербальный, ассоциативный*).

Разработанная классификация методов ориентирована на улучшение формирования навыков академического пения у бакалавров профиля «Музыкальное образование», совершенствование обучения академическому пению, повышение эффективности педагогической деятельности. Рассмотрим методы обучения академическому пению *первой группы*:

1. *Объяснительно-иллюстративный метод* относится к группе эмпирических методов. В вокальной педагогике он является основным,

сочетается с *репродуктивным* методом, полно организует голосовую функцию, даёт возможность сознательно закреплять правильные вибрационно-мышечные ощущения, произвольно возникающие при фонации. Воспроизведение услышанного по принципу подражания, метод вокальной иллюстрации, особенно эффективен при хорошей вокальной форме педагога. Л.Б. Дмитриев писал: «он <...> нагляден, <...> доступен, заставляет интуитивно найти нужные приспособления. <...> на ученика воздействуют <...> зрение, слух, эмоциональное возбуждение от услышанного хорошего звучания – это вдохновляет, мобилизует на преодоление <...> задачи» [76, с. 321].

Объяснить словами мышечную работу при формировании навыков академического пения сложно, так как голосовой аппарат певца, его «инструмент» (в отличие от других музыкантов-исполнителей, у которых инструментом являются: фортепиано, гитара, баян и др., и руки как средство исполнения) «спрятан» внутри организма человека и контролируется слухом и субъективными внутренними вибрационно-мышечными ощущениями как у обучающегося, так и у педагога. Обучение академическому пению, в основном, происходит на эмпирическом (певческом) опыте преподавателя и его предшественников.

Л.Б. Дмитриев рассматривал как положительные, так и отрицательные стороны данного метода. «Положительное <...> – его целостное воздействие на голосовой аппарат» [76, с. 319], отрицательное – педагог не всегда имеет совершенную вокальную форму и применять данный метод надо «лишь в отдельных случаях, с осторожностью показать элементы того или иного приёма или хода» [76, с. 322]. Педагог, не имеющий вокальную форму, может заменить показ голосом на прослушивание аудиозаписей эталонного исполнения певцов.

По мнению Г.П. Стуловой это «метод вокальной иллюстрации или демонстрация музыкального материала голосом учителя, воспроизведение услышанного по принципу подражания» [210, с. 155-157]. А.Г. Менабени предлагает использовать объяснительно-иллюстративный и репродуктивный методы в начале обучения, где педагог даёт готовую информацию о певческом

звуке и голосообразовании. Этот метод направлен на осознанное восприятие, осмысление, запоминание информации и связан с репродуктивным, состоящий в воспроизведении и повторении обучающимся певческого звука и способов работы голосового аппарата, полученного от педагога. Но оба эти метода мало способствуют развитию творческих способностей обучающегося [142, с. 81]. Этот метод имеет и положительные, и отрицательные стороны, при этом остаётся в практике основным.

2. *Концентрический метод* [22] предполагает начинать развитие голоса с примарных тонов с середины диапазона голоса с движением вверх до спокойно берущейся ноты, затем двигаясь вниз до самой нижней спокойно берущейся ноты (М. Гарсиа (сын), Г. Панофка, М.И. Глинка, Н.И. Компанейский и др.).

В русской вокальной школе создателем концентрического метода считается М.И. Глинка. Маэстро говорил следующее: «По моей методе надо сперва усовершенствовать натуральные ноты, мало - помалу, потом можно и довести до возможного совершенства и остальные звуки» [60, с. 59], то есть, к натуральным тонам диапазона голоса певца следует присоединить тоны с ними смежные других регистров, расширяя голос постепенно. Этот метод позволяет концентрировать верхние и нижние тоны вокруг середины (примарных звуков) диапазона певческого голоса, постепенно развивая его, придавая однородное звучание. Н.И. Компанейский назвал метод М.И. Глинки «концентрическим», то есть, идущим от середины к краям диапазона голоса певца.

3. *Фонетический (лингвистический) метод* воздействует на работу голосового аппарата при помощи фонем (отдельных звуков речи – гласных и согласных), слогов. С ним связан постепенный перевод речевых гласных на певческие («нейтрализация», «округление» гласных), «спрессовывание» согласных в пении, а также усвоение правил литературного произношения в пении.

Фонетический метод требует от педагога понимания и представления места и механизма возникновения тех или иных акустических свойств голоса, гласных и согласных звуков, образующихся в надставной трубке при помощи

артикуляционных органов ротоглоточного канала: губ, языка, мягкого нёба, зева, глотки, мускулатуры, приводящей в движение нижнюю челюсть, что формирует у обучающегося свободный артикуляционный аппарат, необходимый при пении, достигающийся путём приёмов и упражнений.

Одним из разделов фонетического метода является разработанный автором методический приём «Нейтрализация гласных в пении»²³. Он формирует ощущения высокой и низкой певческих формант, ровность звучания гласных в пении, отличающихся от речевых. Этот приём разработан на основе исследований Г. Гельмгольца, где выделяются две основные области частот звука – форманты гласных: в первой – происхождение резонанса глотки, во второй – происхождение резонанса ротовой полости. Суть приёма в округлении звонких гласных и в приближении глухих гласных к звонким: гласные «а», «о» «у» имеют недостаточную высокую певческую форманту, поэтому её нужно усилить за счёт прибавления гласной «и»; звуки «э», «и» обладают ярко выраженной высокой певческой формантой, придающей голосу певца резкий открытый звук, надо звук округлить за счёт гласных «о», «у».

Фонетический метод включает элементы показа и подражания в формировании гласных, то есть, некоторые элементы объяснительно-иллюстративного метода, сравнительного контроля и др. В процессе обучения академическому пению разные методы органически сочетаются, взаимно дополняя друг друга.

4. *Метод внутреннего интонирования (мысленного пения)* направлен на «щадящую» работу голосового аппарата в условиях интенсивной его нагрузки путём переноса основной работы по освоению вокального произведения во внутрислуховую сферу. Он используется при разучивании сложных интонационных и тесситурных мест вокального произведения; для выработки высокой певческой позиции звука; как один из методов доучивания, повторения

²³ Разработанный методический приём «Нейтрализация гласных в пении» позволяет эффективно осуществлять индивидуальный подбор и составление вокально-технических упражнений на слоги определённых гласных и согласных (см.: приложение № 2 диссертации).

и исполнительского совершенствования вокального репертуара. Его можно успешно применять в самостоятельной работе обучающихся.

Используя данный метод, многие педагоги поясняли: пение «требуется от ученика умение учиться мысленно, если он не может этого делать, пользуясь голосом» (П. Този) [70, с. 30]; «овладение интонацией, интервалами и прочее зависит от того, насколько ясно ученик может себе представить то, что ему нужно петь» (М. Гарсиа) [70, с. 30]; «нужно учиться умом, а не голосом, ибо, утомив голос, уже никакими способами его снова не приведёшь в хорошее состояние» (Ф.Б. Ламперти) [70, с. 30]. И.П. Прянишников перед занятием рекомендовал мысленно представить интонацию и характер звука. Д.Л. Аспелунд подчеркивал значение внутреннего пения для технической и творческой работы певцов.

Исследователи Е.Н. Малютин, Ф.Ф. Заседателей, И.Д. Работнов, Р. Юссон и др. интересовались этим методом, нашедшим своё научное обоснование в физиологии пения. Понятия «внутренний слух», «внутреннее интонирование» приобретают явление, где голосовые складки могут вибрировать под влиянием процессов, происходящих в коре головного мозга и в центральной нервной системе без дыхания и фонации.

Данному методу уделяется недостаточное внимание. В основном его используют при разучивании сложных мест произведения.

5. Метод слухового контроля регулирует костно-мышечную, слуховую и дыхательную системы, закрепляя нужные навыки работы голосового аппарата, связан с вокальным слухом, улавливающим особенности работы голосового аппарата (Л.Б. Дмитриев, П.И. Сикур и др.). Голосообразованием управляют органы чувств: мышечные ощущения (сигнализируют нам о мерах для образования звука); вибрационные ощущения (говорят о результате этих мер); слуховые ощущения (сообщают о том же самом из внешнего пространства). Вокальный слух развивается постепенно, по мере освоения технологии голосообразования. Начинающий певец не может сразу воспринять работу голосового аппарата, но, по мере формирования вокальных навыков, приходит

способность представить, ощутить и понять его работу. У одних обучающихся могут превалировать мышечные ощущения, у других – вибрационные (резонаторные). И те, и другие являются ведущими в общем комплексе ощущений при пении.

А.М. Пазовский под вокальным слухом подразумевал «разновидность музыкального слуха, характеризующаяся особенной чуткостью к звучанию человеческого голоса во всех его тончайших тембровых, динамических, интонационно-психологических и других оттенках. Без вокального слуха нельзя отличить благородный, «закрытый» звук от глухого «перекрытого»; красивый, «круглый», ясный – от некрасивого, «плоского», «белого»; правильную окраску тембра голоса от неестественной, нехудожественной и т.п., владеющий вокальным слухом, может судить о степени художественной оформленности звука и выразительности певческих качеств голоса» [164, с. 86].

Педагог, с правильным голосообразованием и ощущениями работы голосового аппарата, формирует и вокально-художественный вкус обучающегося, которым сам обладает. Услышав исполнение обучающегося, преподаватель вокала пропускает его через свои вибрационно-мышечные ощущения. Если они совпадают, то процесс пения не прерывается, если же педагог считает, что исполнение не совсем точно, то останавливает обучающегося и даёт определённые рекомендации. С помощью этого метода преподаватель контролирует правильность всего певческого процесса и находит для каждого обучающегося профессиональное, свободное звучание голоса.

6. Метод визуального контроля обеспечивает выверку постановки корпуса при пении, дыхательных и мышечных движений, работу артикуляционного аппарата и т.д. Он важен на начальном этапе обучения и сочетается с другими видами контроля: слуховым, двигательным и вибрационным.

7. Метод сравнительного анализа заключается в сопоставлении того, что звучит и того, как это должно звучать. Он применяется для анализа записи выдающихся певцов и собственного исполнения (в записи) для развития самоконтроля и исправления своих недостатков. Впервые услышав себя со

стороны, обучающийся не узнаёт своего голоса, но остро ощущает и замечает вокально-технические недочёты. Ему становятся более понятными устные замечания педагога. Исправление недостатков происходит быстрее и точнее.

Живое исполнительство всегда видоизменяется, совершенствуется, а запись фиксирует один из вариантов исполнения. Необходимо предостерегать обучающихся от прямого копирования и подражания записи. Прослушав многих певцов, важно найти своё исполнение, это и будет началом творчества.

Вторую группу составили методы, выделенные из общей и музыкальной педагогики, теории музыкального исполнительства и адаптированы в вокальную педагогику, обогатив методику работы над эмоционально-художественной составляющей в вокальном классе:

1. Метод погружения – раскрытие образного мира сочинения, эпохи, стиля, жанра произведения с целью создания своего варианта исполнения. Суть метода в том, что всё знание конструируется субъектом познания и представляет собой сугубо личное явление (А. Эллис, Д. Фоутс); в «осмыслении, анализе, переживании во внутреннем слухе исполнителя (смысло-слухо-переживания) произведения на уровне каждого компонента, целостной авторской концепции» (Е.Ю. Куприна) [115, с. 92].

Приобретение навыков работы с необходимой литературой, посещение концертов, музеев, выставок формируют у обучающихся умение ориентироваться в стилях, эпохах, направлениях в искусстве, находить и использовать нужную информацию.

2. Метод создания художественного контекста перекликается с методом погружения и направлен на развитие музыкальной культуры у обучающихся вокалу, даёт возможность представить музыку в богатстве её разнообразных связей, понять сходство и отличие от других видов искусства, осознать связь с историей и т.д. (Л.В. Горюнова) [66, с. 15].

3. Метод эмпатии (личной аналогии) связан с отождествлением себя с объектом творческой вокально-исполнительской деятельности, осмыслением на основе «вживания» в образ, отражающий «условия возможности понимания

реалий исторической, культурной и частной жизни» (В. Дильтей) [203, с. 697] при создании художественного образа произведения. Это приводит к поиску оригинальных идей для реализации индивидуальной интерпретации.

Метод углубляет знания обучающихся, активизирует воображение, эмоции, фантазии, улучшает их вокально-исполнительское мастерство, развивает артистические способности, вырабатывает уверенность, естественность во время концертного выступления. Можно проводить культурно-исторические аналоги: музыкальные сочинения, трактовки известных исполнителей, произведения литературы, живописи и других смежных искусств, исследования и методические решения музыкантов-педагогов, исполнения и творческие находки других обучающихся (Т.В. Свитова) [192, с. 26].

4. *Метод сочинение уже сочинённого* обучает: самостоятельности в поиске знаний; способности к творчеству (имея музыкальный опыт на воображение, фантазию, интуицию, сопоставляет, сравнивает, преобразует, выбирает, создаёт); развитию восприятия как способности к индивидуальному слышанию, творческой интерпретации музыки при исполнении вокального сочинения (В.О. Усачёва) [217, с. 247].

5. *Метод психофизического действия* позволяет выбрать изобразительные средства (интонационные и тембральные краски голоса, физические движения, сценический темперамент и т.д.), соответствующие психоэмоциональному состоянию героя произведения, умению показать их в развитии и распределить на весь процесс исполнения. Метод помогает обучающемуся при исполнении вокального сочинения воспроизвести всю цепь совершаемых данным персонажем «простых физических действий» и крупных поступков [112, с. 68], выявить наиболее гармоничные движения в создании выразительного художественного образа, а слушателю глубже проникнуть в него. М.Н. Кедров отмечал: «не может быть физического действия без хотения, внимания, воображения, без веры в его подлинность, правдивость, целеустремлённость и т.д.» [112, с. 68].

б. *Метод словесного действия* учит осмысленному, эмоциональному, выразительному владению художественным словом в пении. Он неразрывно связан с методами фонетическим и психофизических действий.

Певческое слово имеет свою особую специфику. К.С. Станиславский в слове видел мощное средство выражения действия. Он говорил певцам: «Ваша задача в том, чтобы слово превратить в действие. Действовать можно не только руками, ногами, но и речью – для этого-то она нам и дана» [110, с. 154]. Он утверждал, что «слово для артиста – не просто звук, а возбудитель образов. При словесном общении на сцене говорить нужно не только уху, сколько глазу. Слушать <...> означает “видеть” то, о чём говорят, а говорить – рисовать зрительные образы. Чтобы передать эти образы другому, надо <...> прежде всего видеть их самому. В нашем сознании должна возникать непрерывная цепь внутренних ассоциативных образов – зрительных и слуховых. Это, по терминологии Станиславского, “видения внутреннего зрения” и “слышания внутреннего слуха”» [112, с. 76-77].

Ф.И. Шаляпин, опираясь на опыт мастеров русской сцены (М.Н. Ермолова, М.Г. Савина, П.М. Садовский, О.О. Садовская, М.П. Садовский и др.), блестяще владеющих искусством «монолог», создал отечественную школу «певца-актёра» – школу осмысленного, высокохудожественного, выразительного слова в пении, опирающуюся на внутреннем мире певца-художника, его психофизической гармонии души и тела; синтезе множества знаний и навыков: музыкальных, вокально-технических, художественных и др. Певец-актёр должен сам верить в то, о чём поёт, чтобы его исполнение было убедительным, захватывающим внимание слушателей красотой, технической виртуозностью, эмоционально-художественной содержательностью и т.д.

В третью группу классификации вошли методы:

1. *Аналитико-синтетический метод* помогает избежать чрезмерных увлечений частностями, выявляет гармоничную взаимозависимость (динамическую, кульминационную, эмоциональную) отдельных частей между собой и соразмерность структуры произведения в целом. Педагог добивается

знания музыкального текста исполняемого произведения, помогает избежать увлечения одной техникой при впеваии сложных для исполнения мест (мелодических скачков, трудных по тесситуре фраз и др.), при исправлении отдельных вокальных недостатков (исполнение верхних нот, техники в отрыве от художественной задачи, изолированного развития вокального дыхания и т.д.). Важно помнить о синтетическом, завершающем моменте изучения произведения в целом.

2. *Вербальный метод* важен при объяснении педагогом работы голосового аппарата, помогает обучающемуся более осознано обратить внимание на те детали, которые им были не замечены, позволяет соединить сведения из области истории, теории, методики музыкального образования и вокального искусства, обогатить знания обучающихся и пробудить их эмоционально-образную сферу. Метод «дополняет слуховые впечатления от показа голосом, уточняет двигательный образ при показе мышечных приёмов ...» [76, с. 324]. Л.Б. Дмитриев говорил: «каждому новому термину, который вводит педагог, должно соответствовать совершенно определённое представление ученика. Поскольку звуковые и мышечные ощущения не всегда поддаются точному словесному описанию, педагоги часто прибегают к сравнениям <...>. Они допустимы, если понятны ученику и вызывают нужные ответные действия» [76, с. 325].

3. *Ассоциативный метод* является разновидностью вербального метода в привлечении образных сравнений и ассоциаций, что разрешает активизировать мышление и творческое воображение обучающегося, лучше понять технику исполнения, пробудить эмоции, определяющие характер данного произведения. При этом «образные определения связаны не только со слуховыми, но и со зрительными, осязательными, резонаторными и даже вкусовыми ощущениями» [142, с. 78]. Диапазон ассоциаций обширен: «от пространственных, цветовых до эмоциональных характеристик человеческого состояния, поведения, поступков в разных ситуативных обстоятельствах и мотиваций» [162, с. 203]. Ассоциации должны быть понятны, должны волновать, возбуждать и активизировать

воображение обучаемого. Только тогда ассоциативный метод выполнит свою двойную функцию: позволит решить конкретные задачи и, одновременно, развить творческие способности человека (Г.М. Цыпин) [226].

Вышеперечисленные методы обособленно применяются редко, чаще всего – в совокупности с другими. Разработанная классификация методов обучения академическому пению способствует улучшению формирования навыков, методического обеспечения обучения академическому пению. Соответствие технической составляющей и её ЭОАП, эмоционально-художественной составляющей и реализующих их методов обучения академическому пению представлены в Схеме № 3 (см.: приложение № 3).

Вышеизложенное содержание даёт основание сформулировать выводы параграфа:

- техническая составляющая обучения включает шесть исторически сформированных элементов обучения академическому пению (постановка корпуса и головы при пении, певческое дыхание, атака певческого звука, высокая певческая позиция звука, регистры голосового аппарата, певческая дикция), способствующих формированию навыков академического пения бакалавров профиля «Музыкальное образование»: вокальные установки певческого корпуса – внешняя (прямая осанка, положение ног, рук, головы, мимика лица, выражение глаз) и внутренняя (положение при пении мягкого нёба, гортани, языка), лёгкий, бесшумный вдох через нос или комбинированный, при котором плечи и ключица не поднимаются, нижние рёбра раздвигаются в стороны, живот слегка выступает вперёд, всегда после вдоха происходит задержка, а затем выдох, контролируемое, протяжное, плавное певческое дыхание с ощущением опёртого певческого голосообразования, преимущественно мягкая подача звука, в ротоглотке положение зевка (полузевка), приподнятое мягкое нёбо (певческий купол), ощущение высокой певческой позиции звука, пение переходных нот в высокой позиции звука, округлое и протяжное пение гласных в певческом куполе, чёткое произношение

согласных близкое к твёрдому нёбу и верхним зубам. Отсутствие одного или несколько элементов, в зависимости от методики преподавания конкретного педагога, приводит к неполноценному результату.

Эмоционально-художественная составляющая обучения академическому пению дополняет и завершает передачу художественного образа вокального произведения с помощью эмоционального, осмысленного пения, отбора средств выразительности. Данная составляющая обучения представляет цель деятельности обучающегося пению, которой соответствует избираемый педагогом методический инструментарий;

- в итальянской вокальной школе зародились и получили развитие методы обучения академическому пению, направленные на овладение исполнительских традиций (техническая составляющая и её ЭОАП): объяснительно – иллюстративный, концентрический, фонетический, внутреннего интонирования, слухового контроля, визуального контроля, сравнительного анализа. Эмоционально-художественная составляющая обучения имела второстепенное значение и составила методы: аналитико-синтетический; вербальный; ассоциативный. Отечественная вокальная школа применяет обозначенные методы, расширяет, углубляет и усиливает значимость эмоционально-художественной составляющей на основе школы «певца-актёра», явившаяся образцом в мировом вокальном искусстве.

В процессе анализа методов, разработанных в русле общей и музыкальной педагогики, теории музыкального исполнительства выделены и адаптированы в вокальную педагогику методы: погружения, создания художественного контекста, эмпатии, сочинение уже сочиненного, психофизического действия, словесного действия, обогатившие методику работы над эмоционально-художественной составляющей в вокальном классе;

- обозначенные методы составили базу для разработки классификации методов обучения, направленной на улучшение формирования навыков, методического инструментария, повышение эффективности педагогической деятельности. В её основу положено деление методов по признаку

использования их в исполнительской подготовке будущего учителя музыки. Классификация методов состоит из трёх групп: 1 группа — методы, реализующие техническую составляющую обучения: объяснительно-иллюстративный, концентрический, фонетический, метод внутреннего интонирования, слухового контроля, визуального контроля, метод сравнительного анализа; 2 группа — методы, реализующие эмоционально-художественную составляющую обучения академическому пению: погружения, создания художественного контекста, эмпатии, метод сочинение уже сочинённого, психофизического действия, словесного действия; 3 группа — методы, развивающие обе составляющие (аналитико-синтетический, вербальный, ассоциативный).

- уточненные методические положения формирования навыков академического пения, разработанная классификация методов обучения академическому пению составляют содержание компонентов разработанной методики.

Исследованию результативности реализации разработанной методики формирования навыков академического пения на основе традиций итальянской и отечественной вокальных школ посвящена следующая глава данной диссертации.

Выводы по первой главе

Исследование теоретических и методологических оснований формирования навыков академическому пению на основе традиций итальянской и отечественной вокальных школ показывает:

- традиция базируется на социальном и культурном опыте, передающемся от поколения к поколению и сохраняющемся в обществе, социальных группах в течение длительного времени; выражает собой преемственность; выступает фундаментальным законом развития в передаче определённого опыта в процессе исторических реалий. Такой взгляд полностью экстраполируется и на традиции итальянской и отечественной вокальных школ. Преемственность в данном случае проявляется как полная или частичная повторяемость исполнительской и методической вокальной традиции (специфического опыта), обеспечивая сосуществование старого и нового. Она рассматривается как связь между историческими периодами развития, вокальными школами, стилями, индивидуально-творческими манерами передачи опыта, составляющими и элементами обучения академическому пению;

- «обучение академическому пению» – процесс активного взаимодействия педагога-вокалиста и обучающегося академическому пению, основанный на традициях итальянской и отечественной вокальных школах, включающий исполнительскую подготовку (единство технической и эмоционально-художественной составляющих) и теоретико-методическую подготовку, корректирующую исполнительскую подготовку;

- музыкально-педагогическая деятельность будущего учителя музыки заключается в особенностях его голосовой работы, связанной с использованием голоса в речевом (объяснение материала), вокальном (исполнение песен) режимах и одновременно в обоих режимах (объяснение и показ песен). Для этого важны знания, умения, навыки постановки голоса в академической манере пения, сохранности и развития голосового аппарата,

методическом инструментарии. Специфика обучения бакалавров профиля «Музыкальное образование» академическому пению заключается в индивидуальной форме обучения, в особенностях музыкально-исполнительского инструмента (голосовой аппарат, слух, организм). Голосовой инструмент певца «спрятан» внутри. Он контролируется слухом и субъективными внутренними вибрационно-мышечными ощущениями как со стороны обучающегося, так и педагога; обучение академическому пению, в основном, проходит на эмпирическом (певческом) опыте преподавателя и его предшественников. Поэтому, традиции как исполнительский и методический опыт в обучении академическому пению имеют особое значение и являются основой методики педагога;

- «традиции итальянской и отечественной вокальных школ» – исполнительский и методический опыт предшествующих поколений, представленный отобранными в течение времени технической составляющей (и её элементами обучения пению), эмоциональной-художественной составляющей, направленный на достижение академического певческого эталона;

- «вокально-исполнительская школа» – это совокупность составляющих и элементов обучения, оформившиеся в традиции; средств музыкальной выразительности, соответствующих национальной школе пения, направленных на достижение исполнительского эталона;

- «вокально-педагогическая школа» – преемственность методов и приёмов вокального обучения, направленных на овладение составляющих и элементов академической школы пения, определяющих основу профессионального обучения академическому пению;

- традиции итальянской и отечественной вокальных школ складывались с конца XVI века вплоть до XX века в рамках вокальных школ Италии (Флорентийская, Римская, Венецианская, Неаполитанская, Болонская и др.). Флорентийская и Римская вокальные школы были первыми ступеньками на пути к обозначению элементов обучения академическому

пению. Венецианская школа стала началом периодизации развития академической школы пения. Позже все обозначенные школы станут называться единой итальянской вокальной школой *bel canto*. Ценное, что имелось в российской музыкальной культуре до появления традиций итальянской вокальной школы, – народные песни, церковное пение, хоровое пение, являющиеся высоким достижением национального искусства. Вокально-хоровая культура России вобрала сложившиеся традиции итальянской вокальной школы. Творческие поиски композиторов, исполнителей, педагогов создавали новые жанровые и стилевые направления, требовавшие поиска соответствующего технического и эмоционально-художественного исполнения и их методических решений, способствовавших формированию навыков, основ методики преподавания;

- для разработки методики формирования навыков академического пения у бакалавров профиля «Музыкальное образование» на основе традиций итальянской и отечественной вокальных школ необходимо изучение составляющих и элементов обучения академическому пению, оформившихся впоследствии в традиции, владение ими и их методическим обеспечением. Рассмотрение генезиса традиций итальянской и отечественной вокальных школ позволило выявить пять периодов исполнительского стиля *bel canto*: 1) в раннем или патетическом (конец XVI – XVII вв.) возникли рассуждения о певческом дыхании, твёрдой и мягкой атаке звука, роли дикции в пении (Дж. Каччини и др.); 2) в бравурном периоде (XVIII в. и до 1-ой четверти XIX в.) появились методические идеи о существовании двух регистров (грудной и головной), разнице в их звучании, необходимости поисков приёмов их сглаживания (П. Този, Дж. Манчини и др.), о лёгком и экономном дыхании, обращалось внимание на художественную сторону исполнения (О. Дуранте и др.); 3) в романтическом периоде развивалось виртуозное исполнение, эмоциональность, артистизм и их методические позиции (Г.Ф. Манштейн и др.); 4) в период *declamato melodico* систематизированы методические идеи предшественников, и стала

изучаться физиология пения (М. Гарсиа (сын)), ставшая основанием для дальнейших научных разработок, оформлено звучание голоса с прикрытыми верхними нотами в пределах двухоктавного диапазона (Ж.-Л. Дюпре). Обозначенные методические поиски определили в основном понимание технической составляющей обучения певца и её элементов обучения академическому пению (постановка корпуса и головы при пении, певческое дыхание, атака певческого звука, высокая певческая позиция звука, регистры голосового аппарата, певческая дикция) и нахождение методов обучения академическому пению. Эмоционально-художественная составляющая обучения (эмоциональное, осмысленное пение, отбор средств выразительности) на протяжении этих периодов имела второстепенное значение. Своё оформление и развитие она получила в пятый период *canto moderno* в отечественной вокальной школе «певца-актёра» (Ф.И. Шаляпин, К.С. Станиславский и др.). В каждый период к певческому эталону предъявлялись определённые требования, оформлялись прогрессивные методические идеи, определялись методы и приёмы, совершенствующие обучение пению;

- «генезис методики на основе традиций итальянской и отечественной вокальных школ» – зарождение и развитие элементов технической составляющей обучения и эмоционально-художественной составляющей в общем процессе становления изменяющейся художественной парадигмы сначала в итальянской, а затем и в отечественной певческой традиции;

- рассмотренные периоды исполнительского стиля *bel canto* выявили техническую составляющую и её шесть элементов обучения академическому пению, определившие формирование навыков академического пения бакалавров профиля «Музыкальное образование»: вокальные установки певческого корпуса – внешняя (прямая осанка, положение ног, рук, головы, мимика лица, выражение глаз) и внутренняя (положение при пении мягкого нёба, гортани, языка), лёгкий, бесшумный вдох через нос или комбинированный, при котором плечи и ключица не поднимаются, нижние

рёбра раздвигаются в стороны, живот слегка выступает вперёд, всегда после вдоха происходит задержка, а затем выдох, контролируемое, протяжное, плавное певческое дыхание с ощущением опёртого певческого голосообразования, преимущественно мягкая подача звука, в ротоглотке положение зевка (полузевка), приподнятое мягкое нёбо (певческий купол), ощущение высокой певческой позиции звука, пение переходных нот в высокой позиции звука, округлое и протяжное пение гласных в певческом куполе, чёткое произношение согласных близкое к твёрдому нёбу и верхним зубам. Отсутствие одного или несколько элементов, в зависимости от методики преподавания конкретного педагога, приводит к неполноценному результату. Эмоционально-художественная составляющая обучения академическому пению включает в себя: эмоциональное, осмысленное пение, отбор средств выразительности; представляет цель деятельности обучающегося пению, соответствующей методическому инструментарию, выбранному педагогом. Обе составляющие и техническая, и эмоционально-художественная – параллельно развивающиеся и взаимодополняющие части друг друга, то есть, академической школы пения;

- в итальянской вокальной школе зародились и получили развитие методы обучения академическому пению, направленные на овладение исполнительских традиций (техническая составляющая и её элементы обучения академическому пению): объяснительно-иллюстративный (закрепляет правильные вибрационно-мышечные ощущения при пении); концентрический (развивает голос с примарных тонов с середины диапазона голоса с движением вверх до спокойно берущейся ноты, затем двигаясь вниз до самой нижней спокойно берущейся ноты); фонетический (воздействует на работу голосового аппарата при помощи отдельных звуков речи, слогов, связывает постепенный перевод речевых гласных на певческие); внутреннего интонирования (мысленного пения, применяется в условиях интенсивной нагрузки голосового аппарата); слухового контроля (регулирует костно-мышечную, слуховую и дыхательную системы, закрепляя нужные навыки

работы голосового аппарата); визуального контроля (помогает визуально контролировать постановку корпуса при пении, дыхательные и мышечные движения и т.д.); сравнительного анализа (заключается в сопоставлении того, что звучит и того, как это должно звучать). Эмоционально-художественная составляющая обучения имела второстепенное значение. Зародившиеся методы: аналитико-синтетический (выявляет гармоничную взаимозависимость (динамическую, кульминационную, эмоциональную) отдельных частей между собой и соразмерность структуры произведения в целом); вербальный (включает в себя чёткое, содержательное слово педагога, позволяет воедино соединить разные сведения); ассоциативный (заключается в привлечении образных сравнений и ассоциаций при пении). Отечественная вокальная школа применяет обозначенные методы, расширяет, углубляет и усиливает значимость эмоционально-художественной составляющей на основе школы «певца-актёра», явившаяся образцом в мировом вокальном искусстве;

- в процессе анализа методов, разработанных в русле общей и музыкальной педагогики, теории музыкального исполнительства были выделены и адаптированы в вокальную педагогику, обогатив методику работы над эмоционально-художественной составляющей в вокальном классе, следующие методы: погружения (основан на погружении в образный мир сочинения для создания своего интерпретаторского варианта исполнения); создания художественного контекста (помогает представить музыку в сходстве и в отличии от других видов искусств); эмпатии (связан с отождествлением себя с объектом творческой вокально-исполнительской деятельности); сочинение уже сочиненного (требует самостоятельности в поиске и присвоении знаний, способности к творчеству, развития творческой интерпретации музыки); психофизического действия (позволяет отобразить изобразительные средства: тембральные краски, физические движения, соответствующие психоэмоциональному состоянию исполняемого произведения); словесного действия (учит владению действенным,

осмысленным, выразительным, эмоциональным, художественным словом в пении);

- рассмотренные методы структурированы в классификацию, которая включает три группы методов, выделенные в соответствии с распределением методов обучения академическому пению по их направлению и использованию в исполнительской подготовке (техническая составляющая, эмоционально-художественная составляющая, единство технической и эмоционально-художественной составляющих) бакалавров профиля «Музыкальное образование». В первую группу (техническая составляющая) вошли методы: объяснительно-иллюстративный, концентрический, фонетический, метод внутреннего интонирования, слухового контроля, визуального контроля, метод сравнительного анализа. Вторую группу (эмоционально-художественная составляющая) составили методы: погружения, создания художественного контекста, эмпатии, сочинение уже сочинённого, психофизического действия, словесного действия. В третью группу (единство технической и эмоционально-художественной составляющих) включены методы: аналитико-синтетический, вербальный, ассоциативный.

Проведённый анализ позволил разработать методику формирования навыков академического пения у бакалавров профиля «Музыкальное образование» на основе традиций итальянской и отечественной вокальных школ, для улучшения методического инструментария, совершенствования процесса обучения пению, эффективности педагогической деятельности.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО ПРОВЕРКЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПЕНИЯ У БАКАЛАВРОВ ПРОФИЛЯ «МУЗЫКАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» НА ОСНОВЕ ТРАДИЦИЙ ИТАЛЬЯНСКОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОКАЛЬНЫХ ШКОЛ

2.1. Организация и содержание констатирующего этапа опытно-поисковой работы

Опытно-поисковая работа проводилась ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-педагогическая академия» (ПГСГА), с 2015 года – ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (СГСПУ) (далее ПГСГА/СГСПУ), ГБПОУ Самарской области «Самарский социально-педагогический колледж» (ССПК).

Всего в опытно-поисковой работе приняло участие 119 человек, из них: 94 бакалавра профиля «Музыкальное образование» и 25 преподавателей. Опытно-поисковая работа состояла из трёх этапов (констатирующий, формирующий, итоговый) и имела цель — проверить эффективность выдвинутых в диссертации теоретических положений, апробировать разработанную методику формирования навыков академического пения на основе традиций итальянской и отечественной вокальных школ. Отсюда вытекают соответствующие задачи: 1) проанализировать существующую практику обучения академическому пению бакалавров профиля «Музыкальное образование» ПГСГА/СГСПУ; 2) разработать и апробировать оценочно-диагностический инструментарий; 3) сформировать поисковую и контрольную группы обучающихся и экспертную комиссию из педагогов кафедры хорового дирижирования и сольного пения ПГСГА/СГСПУ; 4) реализовать в учебном процессе разработанную методику; 5) провести математико-статистическую обработку полученных данных и сделать

подсчёт; б) проанализировать результаты, сравнить их и сделать соответствующие выводы.

На констатирующем этапе опытно-поисковой работы диссертантом использовались исследовательские методы: наблюдение, беседа, анкетирование. Наблюдения проводились на индивидуальных занятиях дисциплины «Класс сольного пения». *Педагогическое наблюдение* показало, что некоторые обучающиеся не овладели технической и эмоционально-художественной составляющими и ЭОАП, навыки академического пения сформированы мало, отдельные навыки освоены некачественно; часть обучающихся не владеет вокальной терминологией; бакалавры мало уделяют внимания самостоятельной работе по данной дисциплине.

Практическая и теоретическая работа в вокальных классах на выделенные диссертантом составляющие и ЭОАП, составившие основу формированию навыков, проводится, но недостаточно. Часть обучающихся стоят при пении опёршись на одну ногу или с согнутыми коленями, сутулясь, шею наклоняют вперёд, раскачиваются, дирижируют, делают круговые движения корпусом и т.д. Многие бакалавры профиля «Музыкальное образование» во время пения шумно дышат, при вдохе плечи поднимают вверх, не умеют распределять дыхание на певческую фразу, не владеют навыком фразировки и т.д. У некоторых обучающихся расплывчатое понимание атаки звука, нет точного представления о высокой певческой позиции звука, о регистровом строении голоса; не всегда чёткая и разборчивая дикция. Недостаточное внимание во время фонации обращается на округление и нейтрализацию гласных, что является основой академического пения. Неполноценно проводится работа над эмоциональным, осмысленным прочтением поэтического и музыкального текста, средствами выразительности. В основном педагог пользуется только объяснительно-иллюстративным методом («Пой, как я»), не поясняя «механику» звукоизвлечения.

Теоретико-методическая информация о физиологическом строении голосового аппарата, о составляющих и ЭОАП, определяющих формирование навыков академического пения преподавателями в классе сольного пения преподносится в сжатой, минимальной форме или на «обиходном языке вокалиста» (сленге). Иногда об этом вообще ничего не говорится. Теоретико-методическая информация о постановке голоса обучающиеся самостоятельно не осваивают, поэтому не могут разобраться в сложном процессе голосообразования. При этом будущим учителям музыки теоретико-методические знания остро необходимы.

Параллельно с наблюдениями были проведены *беседы* с педагогами-вокалистами, из которых можно сделать следующие выводы.

1. Распространено мнение, что для обучения пению необходим только голос, который сам «распоётся», а учиться вокальному мастерству и тем более осваивать теорию и методику обучения академическому пению необязательно.

2. Некоторые педагоги не считают нужным постоянно обращать внимание на те или иные ЭОАП при формировании навыков. О постановке корпуса и головы при пении говорится только на первых уроках, в дальнейшем обучающиеся контролируют формирование этого элемента самостоятельно (часто забывают), это не верно, поскольку для выработки этого навыка необходимо длительное время.

3. В основном, в классе сольного пения проводится работа над технической составляющей и её ЭОАП, формируются соответствующие навыки академического пения, вырабатываются вибрационно-мышечные ощущения голосового аппарата. Работа над развитием эмоционально-художественной составляющей и теоретико-методическая подготовка часто остаётся на периферии основных задач обучения.

4. Существует дефицит методической литературы в области обучения академическому пению, методическое обеспечение процесса значительно отстаёт от практических уроков.

5. Несмотря на то, что часть педагогов-вокалистов считает, что необходимы только практические занятия, однако некоторые педагоги отмечают, что будущему учителю музыки нужны теоретико-методические знания.

6. Педагоги отмечают, что самостоятельная работа в классе сольного пения развита мало. Обучающиеся недостаточно уделяют ей внимание.

На констатирующем этапе опытно-поисковой работы помимо педагогического наблюдения, бесед было организовано *анкетирование* бакалавров профиля «Музыкальное образование» (94 человека) ПГСГА/СГСПУ. На анкетирование обучающиеся реагировали по-разному. Некоторые респонденты затруднялись в ответах, поэтому автор диссертации, устанавливая взаимопонимание с опрашиваемыми, сочетал анкетирование с *методом беседы*. Так была получена общая информация о теоретико-методических знаниях обучающихся.

Разработанная анкета содержала 6 вопросов (см.: приложение № 4). На 1, 2, 3 и 4 вопросы респондентам предлагалось на выбор 2 варианта ответа (да, нет). В 5 открытом вопросе анкеты обучающимся была предоставлена возможность более подробно сформулировать свои знания, дополнив вариантами ответов. Заключительный 6 вопрос состоял из следующих вариантов ответа: да, нет; если да, то: только в практическом, только в теоретическом, в обоих направлениях. Результаты анкетирования представлены в таблице № 1.

Отвечая на 1 вопрос анкеты 65 % респондентов ответили, что знают создателей итальянской и отечественной вокальных школ. Из них 35% указали имя М.И. Глинки. 25 % опрашиваемых ответили «нет». Не знают ответ на этот вопрос 10 % участников анкетирования.

Знание творчества певцов показали 35 % респондентов. Ответили «нет» 5 % обучающихся. 15 % опрашиваемых знают педагогов школы «bel canto». 45 % участников анкетирования не знакомы с творчеством педагогов вокала и их методическими взглядами.

Результаты анкетирования бакалавров профиля
«Музыкальное образование»

п/п	Вопросы анкеты	Кол-во ответов «да»	Кол-во ответов «нет»	Кол-во общих ответов («не знаю», ответ не соответствует вопросу)	Кол-во открытых ответов (путают терминологию и др.)
1	Знаете ли Вы создателей итальянской и отечественной вокальных школ?	65%	25%	10,00%	–
2	Знакомы ли Вы с творчеством: а) певцов; б) педагогов вокала школы «bel canto».	35 % 15 %	5 % 40 %	– 5 %	– –
3	Нужна ли Вам для лучшего овладения вокально-технических навыков теоретическая информация?	90%	10%	–	–
4	Используются ли в современном вокальном искусстве исполнительский и методический опыт вокальной школы «bel canto»?	90%	8%	2%	–
5	Надо ли специально обращать внимание на следующие технические элементы обучения академическому пению (дайте характеристику): а) на постановку корпуса и головы при пении; б) на певческое дыхание; в) на атаку звука; г) на певческую позицию звука; д) на регистровое строение голоса; е) на певческую дикцию; ж) на округление гласных в пении;	23% 15% 18% 21% 29% 16% 23%	2% – 2% 3% 7% – 2%	8% 18% 5% 7% 6% 4% 6%	67% 67% 75% 69% 58% 80% 69%

	з) на эмоционально-художественное исполнение.	22%	3%	11%	64%
б	Как Вы считаете, нужно ли углубить профессиональную подготовку в «классе сольного пения»? «да»; «нет». Если да, то:				
	- только в практическом;	21%	–	–	–
	- только в теоретическом;	–	–	–	–
	- в обоих направлениях;	74%	–	–	–
	- другие варианты.	–	3%	2%	–

Из ответов на 3 и 4 вопросы видно, что большинство обучающихся признают необходимость применения теоретической информации для лучшего формирования навыков; считают, что исполнительский и методический опыт вокальной школы «bel canto» используется педагогами, обучающимися и певцами в современном вокальном искусстве.

Некоторые респонденты считают, что для достижения профессионализма в пении теоретическая информация им не нужна.

Своеобразную информацию автор получил в ответах на пятый *открытый вопрос анкеты*, где обучающимся предлагалось изложить теоретико-методические знания, соответствующие ЭОАП. Ответы респондентов были разные.

3 % респондентов считают, что обращать внимание на *постановку корпуса и головы при пении* нужно только в начале обучения. 10 % респондентов ответили, что при пении нужно стоять «свободно, прямо, устойчиво». 25 % опрашиваемых обучающихся подчеркнули необходимость мышечной свободы при пении. 21% участников анкетирования указали на какие части корпуса певцу нужно обратить внимание: «не задирайте подбородок при пении», «спина должна быть выпрямлена, голова не наклонена», «руки свободные». 5 % бакалавров профиля «Музыкальное образование» отметили, что от правильной постановки корпуса зависит

качество пения, звукоизвлечение, певческое дыхание. 5 % респондентов с теоретико-методических позиций отвечали непрофессионально, курьёзно. 31 % обучающихся, участвующих в анкетировании, не смогли ответить и оставили в анкете пустую графу.

Относительно *певческого дыхания* 100 % опрошенных обучающихся ответили «да», что свидетельствует о понимании важности дыхания при пении. Из них 5 % респондентов не дали развёрнутый ответ. Остальные участники анкетирования, отметив «да» продолжали свой ответ. 19 % респондентов уточнили, что певческое дыхание является «главным, над чем нужно работать начинающему певцу», «залог правильного, красивого пения. Если им овладеть, можно считать, что полпути пройдено». Часто в ответах респондентов встречаются попытки передать собственные субъективные ощущения от мышечных движений. Однако, в некоторых ответах обучающихся встречается неточность в формулировках, что подчёркивает недостаточность теоретико-методических знаний.

10 % респондентов оптимальным вариантом певческого дыхания считают «нижнерёберно-диафрагматическое». Высказывания 12 % человек касаются методики работы над певческим дыханием: «брать дыхание незаметно, чуть задерживая», «бесшумно и незаметно, с экономной растратой». 2 % респондентов показывают знание комбинированного вдоха. 8 % отдадут предпочтение брюшному дыханию. 6 % опрошенных бакалавров профиля «Музыкальное образование» считают диафрагму основной при певческом дыхании. 10 % респондентов дают характеристику певческому дыханию. 3 % респондентов отмечают важность распределения певческого дыхания во фразе. 3 % студентов не смогли сами сформулировать ответы, но применили в ответах крылатое выражение педагога Ф. Ламперти: «Пение — это искусство дыхания».

Остальные 8 % ответов были довольно пёстрые и неточные, что свидетельствует о незнании и непонимании поставленного вопроса. 11 % ответов совершенно не относятся к данному вопросу. В них обучающиеся

писали о звуковедении *legato*, о певческом куполе, о певческой позиции, о качестве пения.

Отвечая на вопрос, надо ли специально обращать внимание на *атаку* звука, «да» ответили 19 % респондентов, «нет» — 1%. Обобщенно ответили 5% обучающихся: «нужно», «когда как». Остальные 75 % участников анкетирования дали утвердительные, развёрнутые ответы. Из них 9 % респондентов показали знание всех существующих видов атак при пении и 9 % написали о их применении в различных певческих вариантах. 18 % человек отметили, что атака должна быть только мягкой, при этом 2 % респондентов дополнили: «атака мягкая, но в зависимости от исполняемого произведения». 3 % обучающихся отметил, что «взятие звука обязательно должно быть осмыслено поющим». 8 % респондентов написали, для чего нужна атака звука в пении.

7 % обучающихся указали, что атака при пении должна быть «твёрдой» и «активной», что очень сомнительно. 16 % участников анкетирования к вопросу об атаке звука приписали термины, не связанные с этим понятием: «звукообразование», «форсированный звук», «динамика», «доля». 3% студентов даже предложили свои виды певческой атаки: «средняя», «умеренная», «плавная». Это скорее относится к темпу и звуковедению. Можно сделать вывод, что большинство обучающихся знают о существовании в пении атаки звука, но не все грамотно могут рассказать о ней и использовать атаку при фонации.

На вопрос о *певческой позиции звука* «да» ответили 21 % обучающихся, «нет» — 2%. Характеристику звучанию голосу при использовании певческой позиции дали 6 % респондентов: «позиционный звук», «без правильной позиции звука не будет красивого пения». Открытых ответов составило 71 %. Из них большая часть респондентов (47 %) профессионально ответили, что петь надо в «высокой певческой позиции звука». 8 % респондентов также сказали о применении высокой певческой позиции, но допустили неточности

в формулировках. Были и такие мнения (3 %): «без высокой позиции петь нельзя. Это получается уже эстрадная манера пения».

12 % респондентов затрагивают другие задачи вокальной педагогики (направление певческого звука, звуковедение, мягкое нёбо, интонация и др.). Однако, никто из опрашиваемых не отметил главного: «высокая певческая позиция звука» необходима для формирования близкого, полётного, серебристого (с металлом) сфокусированного певческого звука, для того чтобы «пробить» певцу оркестровое звучание и озвучить концертный зал, чтобы певца было слышно в любой точке зала. Высокая позиция звука нужна и для выработки ровного единорегистрового звучания певческого голоса и увеличения его диапазона.

В ответе на вопрос, надо ли специально обращать внимание на *регистровое строение голоса*, «да» — 29 % ответов, «нет» — 2 % ответов, воздержались отвечать 6% респондентов. Общих ответов — 6 %. Количество открытых ответов — 57 %.

Более полные ответы составляют 23 %. Это такие, как: «добиваться ровного звучания певческого голоса. Необходимо развивать нижний и верхний регистр. Исполнять на дыхании переходные звуки»; «нужно добиваться, чтобы все регистры звучали ровно и красиво, переходы из одного в другой сглажены», «у женщин 3 регистра, у мужчин 2; нужно сглаживание регистров» и др. 10 % обучающихся считают правильно, что при пении необходимо «сглаживать переходные ноты в диапазоне», «соблюдать ровность на переходных нотах».

В 3 % ответов перечисляются существующие регистры. 12 % участников анкетирования отметили важность сглаживания регистров голоса. В 10% анкет внимание респондентов акцентируется на подборе педагогического репертуара для выравнивания регистрового строения голоса. 5 % ответов респондентов не соответствуют данному вопросу.

О *певческой дикции* обучающиеся ответили следующим образом: «да» — 17 %. Общих ответов — 4%. Открытых ответов составило 79 %.

Из них 8 % ответов о понятии «певческая дикция» были наиболее точные. 20 % бакалавров профиля «Музыкальное образование» охарактеризовали певческую дикцию: «чёткая, внятная», «активная», «разборчивая». 3% респондентов описали средства работы над певческой дикцией: «декламировать текст», «читать скороговорки». 3 % участников анкетирования обратили внимание на работу артикуляционного аппарата при пении: «активная артикуляция», «губы не зажатые, но собранные». 11 % опрошиваемых уделили внимание ясности поэтического текста: «правильно и чётко произносить текст».

12 % обучающихся позаботились о слушателе: «от чёткой дикции и правильного произношения слов зависит, поймут ли исполнителя слушатели», «дикция очень важна при пении, так как с плохой дикцией невозможно донести до слушателя смысл произведения».

В пении колоссальное значение имеют гласные, так как благодаря их протяжности (распевности) мы можем петь (тянуть мелодию). Однако, 12 % респондентов, не выделяя их значимость в певческом процессе, отметили важность только согласных: «чёткое произношение согласных», «обращать внимание на согласные звуки».

2 % респондентов путают дикцию со звуковедением, направлением певческого звука (направление звуковой волны). Были и такие ответы (их 9 %): «из песни слов не выкинешь», «считаю, что всё связано: и дикция, и звукообразование, и дыхание и т.д.».

На вопрос об *округлении гласных в пении*, «да» ответили 22 % опрошенных обучающихся, ничего не ответили — 1 %. А такие варианты ответов: «в вокале обязательно, чтобы звук был приятным», «несомненно» составило 4 %.

Открытых ответов – 73 %. Из них точные и полные ответы дали 18 % респондентов: «академическое пение тем и отличается, что все поётся округло, объёмно», «округляя гласные, мы создаём правильную певческую позицию», «округление необходимо для академической манеры пения,

гласные должны быть прикрыты», «округлое пение придаёт звуку объём и насыщенность».

12 % ответов свидетельствуют о знании методических приёмов округления певческих гласных: «выравненность гласных», «гласные “а” к “о”, “о” к “у”, “е” к “и” (курсив – *А.Л.*), “а” – ближе к “о”, “е” – ближе к “и”, ле – лю, ля – лё», «не глубить “о”, “у”, “и”, звук не должен быть плоским, необходимо поднять нёбо, опустить корень языка», «“и” петь немного на “ы”, чтобы был певческий купол».

15 % респондентов обратили внимание на важность певческого купола: «петь все гласные в певческом куполе в одной точке», «нет «открытому» пению, приближение гласных к “о”», «ощущения в мягком нёбе», «необходимо научиться петь в куполе и объёмным звуком». 12 % считают, что округлять гласные в пении нужно для того, чтобы не было открытого «белого», пёстрого звука.

6 % в анкетах составляют путаницу понятия «округление гласных» с другими позициями певческого процесса (звукообразование, звуковедение, вибрато, дикция и др.). Считают, что округлять гласные нужно «обязательно для правильного звукообразования», чтобы «тянуть гласные на legato», «для ровного пения с вибрато и полётностью в голосе», «для артикуляции». 1 % респондентов округление гласных связывает с работой гортани при пении: «позиционное пение гласных (округление их) приводит к свободе гортани».

Имеются и такие мнения (их 9 %): «если не округлять гласные, то будет вокально-хоровое пение», «высокие звуки нужно петь прикрыто», «это то, что отличает профессиональных певцов от самодеятельности», «округлый звук, в традициях «bel canto», «в меру, не в ущерб дикции».

На вопрос, надо ли специально обращать внимание на *эмоционально-художественное исполнение*, «да» ответили 22 % респондентов, ничего не ответил 2%. Считают 10 % обучающихся, что «надо работать над художественным образом произведения». 66 % опрошенных дали разнообразные ответы.

Большинство респондентов (их 25 %) верно отметило, что «исполнение должно быть осознанным», «петь надо не ноты, а музыку, стараться воплощать замысел композитора, при этом вносить в произведение своё, формируя художественный образ».

Из 9 % ответов видно, как именно необходимо работать над образностью и эмоциональностью исполнения. Будущие учителя музыки считают, что необходимо разобрать «фразы и предложения», «поэтический текст». 8 % обучающихся считают, что необходимо «проживать каждое произведение» и «соответствовать образу произведения», передавать «внутреннее содержание». 7 % участников анкетирования отметило, что без образности и эмоциональности исполнение будет «сухим и бессмысленным».

Встречаются единичные мнения (1 %): «всё должно быть в комплексе: и техника, и владение голосом, и образность». В 2% ответах респонденты предлагают работу над художественным образом начинать «не с самого первого урока», «особенно на последнем этапе, когда произведение вокально пройдено».

7 % опрошенных эмоциональность и образность связывают с «характером, динамикой, темпом», «мимикой, которая показывает настроение в исполнении». 4 % респондентов говорят, что это составляющая обучения пению и считают нужным обращать на неё внимание, но только после позиции, дикции, регистров.

5 % участников анкетирования считают, что эмоциональность делает каждое произведение индивидуальным. В 9 % ответов наблюдаются лишь намётки на решение этой важной составляющей при пении. Респонденты говорят, что нужно тренировать эмоции.

Проанализировав ответы на анкету, было обнаружено, что многие респонденты мыслят правильно, но им недостаточно теоретической информации для более грамотных ответов. Некоторая часть респондентов ответила на вопросы анкеты в общих чертах. Большинство будущих учителей музыки либо просто не знают, что сказать, либо не знают, как правильно

сказать. Поэтому автор диссертации столкнулся со множеством неточных формулировок.

Таким образом, констатирующий этап опытно-поисковой работы показал, что в существующей системе вокальной подготовки будущих учителей музыки присутствуют некоторые недостатки. К сожалению, бакалавры профиля «Музыкальное образование» не всегда могут качественно пропеть свою сольную программу. На зачётах и экзаменах наблюдается, что постановка корпуса и головы при пении желает быть лучшей. Слышны в исполнении некоторых обучающихся и технические погрешности: окончательно не сформированное владение певческим дыханием, высокой певческой позицией звука, неумение пользоваться разными видами атаки звука (преимущественно мягкой) и всеми регистрами певческого голоса. Многие не могут передать художественный образ вокального произведения. Всё это влияет на качество и результативность певческого процесса и целостного восприятия слушателем певца.

Анализ полученной информации выявил, что будущие учителя музыки не умеют организовать, управлять сложным процессом овладения вокального искусства, не знают, как работать самостоятельно. Певческое искусство они постигают большей частью практически и только в классе вокала. Недостаток теоретических и методических знаний, ограниченность только программным репертуаром, однообразием методики обучения академическому пению, основанной на доминировании таких представлений, как «Я учу так, как учили меня», «Пой так, как я», — всё это даёт основание утверждать, что в существующем обучении академическому пению бакалавров профиля «Музыкальное образование» имеются определенные недочёты.

Далее в организации опытно-поисковой работы было проведено *анкетирование* в сочетании с *беседой* преподавателей ПГСГА/СГСПУ и ССПК с целью выявления применения в учебном процессе методов обучения академическому пению и улучшения теоретико-методической подготовки

будущих учителей музыки. Всего в анкетировании приняло участие 25 педагогов.

Анкета состояла из 7 вопросов (см.: приложение № 5). На 1, 7 вопросы респондентам предлагалось на выбор 3 варианта ответа: в 1 вопросе «да», «нет», «если «да», то какая ...», в 7 вопросе «да», «нет», «если «да», то в каком именно направлении ...» и дополнить их своими вариантами ответов. Во 2 вопросе на выбор предлагалось 2 варианта ответа: «да», «нет».

Вопросы 3, 4, 5, 6 в анкете были открытые. В них педагогам была предоставлена возможность сформулировать свои методические знания, наблюдения. Далее предлагаются ответы педагогов.

На первый вопрос анкеты: *«По Вашему мнению, на индивидуальных занятиях сольного пения даётся ли достаточно теоретической и методической информации?»* («да»; «нет»; «если «да», то какая ...») мнение педагогов разделилось практически поровну: 52% — ответили «нет», 48 % — ответили «да». Однако, те преподаватели, которые ответили «да», не прокомментировали свой ответ.

На второй вопрос анкеты *«Влияет ли получение теоретической и методической информации на активизацию профессиональной направленности обучения в классе сольного пения?»* («да»; «нет») 64 % преподавателей ответили «да», 8 % респондентов ответили: «теоретическая и методическая информации помогают в формировании вокально-педагогического мышления будущих учителей вокала», «у обучающихся повысился профессиональный интерес и расширился кругозор в области вокального искусства». Ответили «нет» 28 % респондентов.

В третьем вопросе анкеты: *«Какие методы вокального обучения Вы знаете (перечислите) и кратко охарактеризуйте»* большинство преподавателей (28 %) выделили только объяснительно-иллюстративный метод. Среди них был и такой ответ: «индивидуальный подход. Эмпирический метод: передаю личный опыт. Иллюстративный метод:

демонстрация голосом. Пропевание вместе с учащимся». Характеристику содержания методов не предложил никто из преподавателей.

24 % участников анкеты вместе с объяснительно-иллюстративным методом указали «фонетический, концентрический». 20 % респондентов выделили «концентрический». 8 % педагогов отметили вербальный метод, обозначая его методом объяснения, методом рассказа. 4 % респондентов дали следующие ответы: «показ голосом, объяснение, слушание музыки, чтение библиографической и методической литературы, от простого к сложному». 4 % опрошиваемых назвали «объяснение-диалог, беседа».

12% респондентов указали на необходимость индивидуального подхода в обучении академическому пению и назвали принципы «от простого к сложному, постепенность».

Отвечая на четвёртый вопрос анкеты: *«Перечислите методы вокального обучения, направленные на формирование: а) певческого дыхания, б) атаки, в) высокой певческой позиции звука, г) регистрового строения голоса, д) певческой дикции, е) эмоциональности и образности»*, 12 % респондентов не на все технические элементы назвали соответствующие их содержанию методы обучения. Из них 8 % педагогов предлагали разные варианты ответов, например: в пунктах а), г), д) назвали «концентрический, эмпирический», в пункте б) атака «мягкая», в пункте в) «практический», в пункте е) «концентрический» и т. д. 4 % опрошиваемых во всех семи пунктах ответили: «показ», «диалог». В пункте б) атака все респонденты называют её виды.

40 % педагогов вместо методов обучения академическому пению, написали приёмы обучения, дали характеристику дыханию и видам атак. 16 % респондентов говорили об использовании гимнастик дыхательной и артикуляционной. 32 % участников анкетирования на этот вопрос ничего не ответили.

На пятый вопрос анкеты: *«Какие приёмы вокального обучения Вы знаете?»* было получено 32 % обобщающих ответов: «по каждой позиции есть специфические приёмы индивидуальной постановки голоса», «в процессе

пения применяются приёмы с элементами показа», «приёмы зависят от задач, поставленных педагогом (в основном эмпирический метод)». 20 % педагогов в ответах вместо приёмов отметили: показ, рассказ, упражнения. Остальные 48 % — ничего не обозначили.

На шестой вопрос анкеты: *«Перечислите приёмы вокального обучения, направленные на формирование: а) певческого дыхания, б) атаки, в) высокой певческой позиции звука, г) регистрового строения голоса, д) певческой дикции, е) эмоциональности и образности»* 36 % респондентов конкретно о приёмах не написали. 20 % опрошиваемых ответили обобщённо: «использую индивидуальные приёмы постановки голоса».

12 % педагогов ответили на все элементы, предложенные в анкете: а) «упражнения на дыхательные и выдыхательные мышцы», «брать бесшумный вдох и как можно дольше выдыхать воздух»; б) «приёмы достигаются упражнениями в распевках»; в) «поднятие зевка, направление звука, работа над резонаторами», «зевок, формирование певческого купола»; г) «упражнения на сглаживание регистров», «умение петь переходные ноты»; д) «при работе над артикуляционным аппаратом достигается высокая певческая позиция», «упражнения на дикцию», «гимнастика, скороговорки»; е) «рассматривается драматургия, сценарий сюжета», «рассуждения», «опыт, впечатления». Ничего не ответили 32 % респондентов.

В седьмом вопросе анкеты: *«Хотели бы Вы сами прослушать вокально-теоретические и методические курсы или пройти повышение квалификации?»* (да; нет; если «да», то в каком направлении) предлагалось добавить свои пожелания. Ответили «да» — 24 % педагогов, «нет» — 16 %.

Ответили «да» и добавили свои комментарии 40 % опрошиваемых: «изучала», «считаю, что этот процесс самоусовершенствования нужно осуществлять самому, мастер-класс», «нужно прослушать семинары по современным методам и приёмам вокального обучения», «посещать открытые уроки мастеров разных вокальных школ и по фониатрии». 20 % респондентов

посчитали нужным пройти курсы повышения квалификации, узнать новые методики.

Анализ анкет преподавателей показал, что применение «методического инструментария» по дисциплине «Класс сольного пения» желает быть более усовершенствованным. В основном педагоги применяют объяснительно-иллюстративный метод, а также концентрический, фонетический, вербальный методы. Многие педагоги на вопросы анкеты отвечали не совсем полно, понятия «метод» и «приём» определить затруднялись, называя их упражнениями. Некоторые преподаватели желают повысить свою методическую подготовку. Следовательно, констатирующий этап опытно-поисковой работы показал необходимость внести определенные коррективы в процесс обучения академическому пению бакалавров профиля «Музыкальное образование».

Проведённый констатирующий этап опытно-поисковой работы позволяет сделать следующие выводы:

- в классе сольного пения теоретическая информация о физиологическом строении голосового аппарата, о технической составляющей (и её элементах обучения академическому пению) и эмоционально-художественной составляющей преподносится в сжатой форме или, вообще, о них ничего не говорится. Часто урок проводится на «обиходном языке вокалиста» (сленге), что мешает обучающимся овладеть теоретико-методической информацией о постановке голосового аппарата, о голосообразовании и т. д. Методическое обеспечение процесса обучения академическому пению в вокальном классе неполноценное, методическая литература разработана недостаточно;

- в вокальной подготовке будущих учителей музыки работа над эмоционально-художественной составляющей и художественным образом часто остаётся за рамками индивидуального обучения академическому пению. В основном, в классе сольного пения работают над технической

составляющей и её элементами обучения академическому пению, способствующие формированию навыков. Однако, овладение обучающимися составляющих и элементов и формирование навыков неполноценное;

- анализ анкетирования бакалавров профиля «Музыкальное образование» показал, что: 1) респонденты имеют недостаточное представление о многообразии профессиональных задач, решаемых в процессе обучения академическому пению; 2) у большинства обучающихся нет ясного понимания решения той или иной задачи в ходе обучения академическому пению, практически отсутствует понимание «механики» работы голосового аппарата при пении. Многие будущие учителя музыки затрудняются полно ответить на поставленные вопросы в анкете, не владеют вокальной терминологией. От этого происходит путаница в ответах; 3) большинство обучающихся сами считают, что им необходим больший объём теоретико-методических знаний в области вокального искусства;

- в вокально-педагогической практике в основном применяются методы: объяснительно-иллюстративный, фонетический, концентрический, вербальный. Среди них по применению лидирует объяснительно-иллюстративный метод. Поэтому, актуализируется необходимость усовершенствования обучения академическому пению, в разработке методики формирования навыков академического пения на основе традиций итальянской и отечественной вокальных школ.

2.2. Реализация методики формирования навыков академического пения в педагогическую практику

На современном этапе снижается ценность академического пения, утрачивается сама вокальная традиция. К.И. Плужников считает, что современная вокальная педагогика испытывает кризис «это видно по общей культуре молодых певцов – их стало меньше, и они стали беспомощнее в технологии своей профессии» [173, с. 61]. Далее он говорит о несовершенном

методическом уровне педагогов вокала, которые «преподают в основном свои лишь ощущения, а не метод. Им лень изучать методический материал великих педагогов, и выбирать из них, что ближе им по душе и вкусу» [173, с. 61]. Современная методика находится в поиске эффективного обучения академическому пению.

В процессе исследования было обнаружено, что при богатейших традициях вокального исполнительства его методическое обеспечение отстаёт от практики. Анализ результатов констатирующего этапа опытно - поисковой работы, педагогическое наблюдение, беседы, анкетирование бакалавров профиля «Музыкальное образование» и педагогов кафедры хорового дирижирования и сольного пения ПГСГА/СГСПУ, педагогов ССПК выявил существующие проблемы обучения академическому пению в формировании навыков академического пения, заключающиеся: в выборочном применении в классе вокала элементов обучения академическому пению; в недостаточной работе над эмоционально-художественной составляющей, в отсутствии теоретической информации или преподнесении её в сжатой форме, в недостаточности методического обеспечения процесса обучения академическому пению, в неосмысленном отношении обучающихся к самостоятельной работе.

Одним из решений этих проблем является разработка *методики формирования навыков академического пения на основе традиций итальянской и отечественной вокальных школ*, базирующейся на комплексе принципов, имеющей цель, три этапа (начальный, промежуточный, итоговый), содержащие задачи, компоненты (исполнительский, теоретико-методический), самостоятельную работу, каждый из которых включает по два раздела.

Разработанная методика опирается на общепедагогические и частные принципы, обладающие определённой спецификой. Принципы обучения «направляют деятельность педагогов, реализуя нормативную функцию дидактики и возникли из потребностей педагогической практики как

результат её обобщения, обусловлены потребностями общества и в то же время вариативны» [166, с. 217]. Г.П. Стулова рассматривает принципы воспитания и всестороннего развития, сознательности и творческой активности учащихся, перспективности, систематичности, учёта индивидуальных особенностей, сильной трудности, положительного фона обучения, единства художественного развития учащихся и технического совершенствования их голоса, предшествование слухового восприятия музыкального явления его теоретическому осознанию, целенаправленного управления регистровым звучанием голоса [210, с. 130-136]. Все обозначенные принципы применяются в обучении академическому пению.

В настоящее время не существует единой позиции среди исследователей в определении принципов. Данная методика базируется на комплексе принципов обучения: 1) преемственности, 2) индивидуального подхода, 3) систематичности и последовательности, 4) наглядности 5) целостности, 6) единства технического и художественного, 7) научности.

1. Принцип преемственности обеспечивает передачу исполнительского и методического опыта (традиций), этапов познания, содержания обучения, форм. Он «обусловлен <...> взаимосвязью чувственного и логического, рационального и иррационального, сознательного и бессознательного» [202, с. 174]. В.А. Сластёнин поясняет, что: «преемственность касается содержания обучения, его форм и способов, стратегий и тактик взаимодействия субъектов в учебном процессе <...>. В каждый временной интервал обучения педагог решает конкретные задачи. Связь и преемственность этих задач создают условие для перехода учащихся от простых к более сложным формам познания, поведения и деятельности, обеспечивая последовательное их решение» [202, с. 174-175].

2. Принцип индивидуального подхода учитывает индивидуальные психофизиологические особенности, вокальные данные и музыкальную подготовку обучающегося академическому пению; рассматривается как творческий процесс, требующий всестороннего развития этих особенностей.

3. Принцип систематичности и последовательности заключается в систематичном обучении, постепенном усложнении содержания, направленного на последовательное формирование навыков, развитии основных качеств певческого голоса, эмоциональной насыщенности.

4. Принцип наглядности позволяет соотносить результат собственных вибрационно-мышечных ощущений с эталонным показом педагога при формировании навыков. «В процессе создания образа восприятия объекта наряду с ощущением участвуют память и мышление. Образ воспринимаемого объекта является наглядным <...>, когда человек анализирует и осмысливает объект, соотносит его с уже имеющимися у него знаниями. Наглядный образ возникает <...> в результате активной познавательной деятельности человека» [166, с. 157]. Данный принцип основан «на закономерностях познания окружающей действительности и развития мышления, которое развивается от конкретного к абстрактному» [100, с. 81].

5. Принцип целостности заключается в рассмотрении объектов исследования и практики. М.М. Телемтаев определяет принцип целостности как «принцип создания целой и целостной деятельности» [212] и предлагает применение этого принципа для формирования целостности мышления и практики специалиста. По мнению учёного особенностью принципа целостности является целостная триада: «субъект, объект, результат» деятельности. А.В. Родионова [184] и А.С. Воронин [55] выделяют принцип целостности, единство всех компонентов процесса, согласованные между собой содержание и средства. В педагогической теории и практике целостность обучения выражается в определении соотношения знаний, умений и навыков, в их согласовании, развитии и объединении в единое целое. Принцип целостности при его использовании в обучении академическому пению рассматривается автором диссертации, как единство цели и задач обучения, содержания составляющих и элементов, доминирующих методов, применяемых на различных этапах

профессиональной подготовки вокалиста, направленное на достижение академического певческого эталона.

6. Принцип единства технического и художественного в гармоничном сочетании вокально-технического и художественного развития творческой индивидуальности обучающегося вокалу. Реализация данного принципа ведёт к постепенному приобретению навыков глубокого проникновения в суть исполняемых вокальных произведений.

7. Принцип научности заключается в соответствии исполнительского и методического опыта, вокальных знаний и навыков будущего учителя музыки с объективными современными научными сведениями о певческом голосе и процессе голосообразования, в осознанном их применении на практике [142, с. 74-75].

Цель разработанной методики – формирование навыков академического пения у бакалавров профиля «Музыкальное образование» и ознакомление с теоретико-методическим материалом.

Методика последовательно реализуется в задачах трёх этапов. *Задачи начального этапа* – нахождение, сохранение вибрационно-мышечных ощущений при формировании навыков академического пения на примарных тонах и небольшом диапазоне голоса, ознакомление с теоретико-методическим материалом. *Задачи промежуточного этапа* – закрепление, развитие вибрационно-мышечных ощущений при формировании навыков академического пения, расширение диапазона голоса, ознакомление с теоретико-методическим материалом. *Задачи итогового этапа* – овладение вибрационно-мышечными ощущениями при формировании навыков академического пения на всём рабочем диапазоне голоса, ознакомление с теоретико-методическим материалом.

Этапы методики содержат *компоненты*: *исполнительский* (исполнительская подготовка в единстве технической и эмоционально-художественной составляющих) и *теоретико-методический* (теоретико-методическая подготовка, корректирующая исполнительскую подготовку)

аудиторной работы по дисциплине «Класс сольного пения», а также *самостоятельную работу*, содержание которой базируется на исполнительском и теоретико-методическом компонентах.

Каждый компонент содержит по два раздела: исполнительский компонент – «содержание элементов обучения», соответствующие формированию навыков и «доминирующие методы», отобранные из разработанной классификации методов обучения академическому пению и способствующие формированию навыков академического пения на определенном этапе методики; теоретико-методический компонент и самостоятельная работа включают разделы «тезаурус» и «основы постановки голоса», направленные на повторение, закрепление, изучение, углубление теоретико-методической информации по изученному вокальному материалу с постепенным усложнением.

На каждом этапе исполнительской подготовки в первом разделе «содержание элементов обучения» осваиваются техническая составляющая и её ЭОАП, соответствующие формированию навыков академического пения и эмоционально-художественная составляющая в зависимости от их последовательности и степени сложности в обучении. В содержание второго раздела всех трёх этапов из разработанной классификации методов обучения академическому пению включены доминирующие методы, применяемые на каждом этапе и способствующие формированию навыков. Теоретико-методическая подготовка в классе сольного пения корректирует исполнительскую подготовку, вокальное исполнение обучающегося для выработки навыков при исполнении произведений. Самостоятельная работа включает изучение составленных педагогом тезауруса (см.: приложение № 6), тем по разделу «основы постановки голоса» и соответствующих им заданий по ознакомлению с понятийным аппаратом по каждому изучаемому ЭОАП, по повторению и более глубокому усвоению изучаемого материала для формирования навыков на индивидуальных занятиях. В классе сольного пения проводится форма контроля самостоятельной работы – тест,

выявляющий знания по формированию навыков (см.: приложение № 7). Сроки освоения этапов формирования навыков академического пения у каждого обучающегося могут варьироваться в зависимости от индивидуальных вокальных данных, музыкальности и уровня специальной подготовки.

Содержание разработанной методики, её этапов, компонентов, разделов представлены в таблице № 2 «Этапы методики формирования навыков академического пения на основе традиций итальянской и отечественной вокальных школ».

Таблица № 2

**Этапы методики формирования навыков академического пения
на основе традиций итальянской и отечественной вокальных школ**

Цель методики: формирование навыков академического пения у бакалавров профиля «Музыкальное образование» и ознакомление с теоретико-методическим материалом.
I этап – начальный
Задачи: нахождение, сохранение вибрационно-мышечных ощущений при формировании навыков академического пения на примарных тонах и небольшом диапазоне голоса, ознакомление с теоретико-методическим материалом.
Исполнительский компонент
Исполнительская подготовка. Техническая составляющая
1. Содержание элементов обучения: постановка корпуса и головы при пении, певческое дыхание с ощущением опоры певческого звука, мягкая атака, высокая позиция звука, чёткие согласные и округление певческих гласных, исполнение переходных нот и сглаживание регистров. Обозначенные элементы обучения академическому пению способствуют формированию навыков: вокальные установки певческого корпуса – внешняя (прямая осанка, положение ног, рук, головы, мимика лица, выражение глаз) и внутренняя (положение при пении мягкого нёба, гортани, языка), лёгкий, бесшумный вдох через нос или комбинированный, при котором плечи и ключица не поднимаются, нижние рёбра раздвигаются в стороны, живот слегка выступает вперёд, всегда после вдоха происходит задержка, а затем выдох, протяжное, плавное, контролируемое певческое дыхание с ощущением опёртого певческого голосообразования, преимущественно мягкая подача звука, в ротоглотке положение зевка (полузевка), приподнятое мягкое нёбо (певческий купол), ощущение высокой певческой позиции звука, пение переходных нот в высокой позиции звука, округлое и протяжное пение гласных в певческом куполе, чёткое произношение согласных близкое к твёрдому нёбу и верхним зубам. Навыки формируются в процессе разучивания и исполнения вокальных упражнений, вокализов, произведений.
2. Доминирующие методы: объяснительно-иллюстративный, фонетический, концентрический, вербальный, слухового контроля, визуального контроля и др.
Эмоционально-художественная составляющая
1. Содержание элементов обучения: эмоциональное (радость, ласка, грусть и др.),

осмысленное (знание поэтического текста) пение, ясная певческая дикция, отбор средств выразительности (глаза, мимика лица, движения рук, костюм и т.д.), способствующих развитию и формированию соответствующих навыков.

2. Доминирующие методы: вербальный, ассоциативный, аналитико-синтетический, погружения, создания художественного контекста и др.

В классе сольного пения обучающиеся ПГ и КГ разучивали индивидуальную программу и предлагаемые вокальные произведения, универсально подходящие для всех типов певческих голосов по каждому этапу методики, исполняемые на итоговом этапе. Исполняемое произведение: русская народная песня «У зари-то, у зореньки» в обработке Ю.М. Слонова.

Теоретико-методический компонент. Теоретико-методическая подготовка

1. Тезаурус: обозначаются основные понятия, встречающиеся на данном этапе формирования навыков.

2. Основы постановки голоса: сопроводительный теоретико-методический материал, направленный на формирование навыков академического пения в процессе индивидуальных уроков пройденного этапа, корректирующий исполнительскую подготовку, вокальное исполнение произведения.

Самостоятельная работа

1. Тезаурус: ознакомление с предлагаемыми основными понятиями, встречающимися на этапе по формированию навыков.

2. Основы постановки голоса: темы и соответствующие им задания для повторения, закрепления, изучения и более глубокого освоения изучаемого материала по формированию навыков в классе сольного пения.

II этап – промежуточный

Задачи: закрепление, развитие вибрационно-мышечных ощущений при формировании навыков академического пения, расширение диапазона голоса, ознакомление с теоретико-методическим материалом.

Исполнительский компонент

Исполнительская подготовка. Техническая составляющая

1. Содержание элементов обучения: закрепление, развитие всех элементов обучения начального этапа, формирование навыков развития нижнего регистра голоса с ощущением опоры звука, исполнение видов звуковедения.

2. Доминирующие методы: концентрический, аналитико-синтетический, вербальный, внутреннего интонирования, сравнительного анализа и др.

Эмоционально-художественная составляющая

1. Содержание элементов обучения: развивает эмоциональное (смелость, шутка, сострадание, боль и др.), осмысленное (понимание смысла текста, подтекста) пение, выразительную певческую дикцию, отбор средств выразительности.

2. Доминирующие методы: вербальный, фонетический, ассоциативный, погружения, создания художественного контекста, словесного действия, эмпатии, сочинение уже сочинённого и др.

Исполняемое произведение: Т. Джордани «Саго mio ben».

Теоретико-методический компонент. Теоретико-методическая подготовка

1. Тезаурус: обозначаются основные понятия, встречающиеся на данном этапе по формированию навыков.

2. Основы постановки голоса: сопроводительный теоретико-методический материал, направленный на формирование навыков академического пения в процессе индивидуальных уроков пройденного этапа, корректирующий исполнительскую подготовку, вокальное исполнение произведения.

Самостоятельная работа

1. Тезаурус: ознакомление с предлагаемыми основными понятиями, встречающимися на этапе по формированию навыков.

<p>2. Основы постановки голоса: темы и соответствующие им задания для повторения, закрепления, изучения и более глубокого освоения изучаемого материала по формированию навыков в классе сольного пения.</p>
<p>III этап – итоговый</p>
<p>Задачи: овладение вибрационно-мышечными ощущениями при формировании навыков академического пения на всем рабочем диапазоне голоса, ознакомление с теоретико-методическим материалом.</p>
<p>Исполнительский компонент</p>
<p>Исполнительская подготовка. Техническая составляющая</p>
<p>1. Содержание элементов обучения: автоматизация при исполнении элементов обучения академическому пению, владение сформированными навыками.</p>
<p>2. Доминирующие методы: фонетический, вербальный, сравнительного анализа и др.</p>
<p>Эмоционально-художественная составляющая</p>
<p>1. Содержание элементов обучения: определяет передачу художественного образа исполняемого произведения.</p>
<p>2. Доминирующие методы: погружения, создания художественного контекста, эмпатии, сочинение уже сочинённого, психофизического действия, словесного действия и др.</p>
<p>Исполняемое произведение: А.Л. Гурилёв, стихи Н.П. Огарёва «Внутренняя музыка».</p>
<p>Теоретико-методический компонент. Теоретико-методическая подготовка</p>
<p>1. Тезаурус: обозначаются основные понятия, встречающиеся на данном этапе по формированию навыков.</p>
<p>2. Основы постановки голоса: сопроводительный теоретико-методический материал, направленный на формирование навыков академического пения в процессе индивидуальных уроков пройденного этапа, корректирующий исполнительскую подготовку, вокальное исполнение произведения.</p>
<p>Самостоятельная работа</p>
<p>1. Тезаурус: ознакомление с предлагаемыми основными понятиями, встречающимися на этапе по формированию навыков.</p>
<p>2. Основы постановки голоса: темы и соответствующие им задания для повторения, закрепления, изучения и более глубокого освоения изучаемого материала по формированию навыков в классе сольного пения.</p>

Рассмотрим содержание каждого этапа обучения академическому пению, их компонентов и разделов. *I этап — начальный.* В исполнительский компонент входит исполнительская подготовка, содержащая техническую составляющую, включающую в себя первый раздел «содержание элементов обучения»: постановка корпуса и головы при пении, певческое дыхание, атака певческого звука, высокая певческая позиция звука, регистры голосового аппарата, певческая дикция, являющиеся основой при формировании навыков академического пения. Отсутствие даже одного или несколько элементов, в зависимости от методики преподавания конкретного педагога, приводит к неполноценному результату.

Перечисленные ЭОАП способствуют *формированию навыков*: вокальные установки певческого корпуса – внешняя (прямая осанка, положение ног, рук, головы, мимика лица, выражение глаз) и внутренняя (положение при пении мягкого нёба, гортани, языка), лёгкий, бесшумный вдох через нос или комбинированный, при котором плечи и ключица не поднимаются, нижние рёбра раздвигаются в стороны, живот слегка выступает вперёд, всегда после вдоха происходит задержка, а затем выдох, контролируемое, протяжное, плавное певческое дыхание с ощущением опёртого певческого голосообразования, преимущественно мягкая подача звука, в ротоглотке положение зевка (полузевка), приподнятое мягкое нёбо (певческий купол), ощущение высокой певческой позиции звука, пение переходных нот в высокой позиции звука, округлое и протяжное пение гласных в певческом куполе, чёткое произношение согласных близкое к твёрдому нёбу и верхним зубам.

Формирование навыков происходит в процессе разучивания и исполнения *вокальных упражнений, вокализов, произведений*.

«Упражнения – это основное средство приобретения навыков, то есть автоматически протекающих действий в любой сложной работе <...>. Правильное зарождение звука и техника звуковедения в различных условиях, диктуемых мелодией, – всё это осваивается и закрепляется прежде всего на упражнениях и потом уже совершенствуется и шлифуется на вокализах и художественных произведениях» [76, с. 326]. Вокально-технические упражнения – один из первых и несложных видов музыкального материала для обучающегося сольному пению. Они поются на протяжении всего обучения. Начинать петь упражнения нужно с примарных тонов голосового аппарата до свободно берущейся ноты верхнего участка диапазона голоса и до свободно берущейся ноты нижнего участка диапазона голоса. Первые упражнения исполняются на одном или нескольких звуках в середине диапазона голоса (от 1-ой до 5-ой ступени лада, затем доходят до 1-1,5 октавы) и транспонируются по полутонам вверх и вниз по звуковысотной

школе. Бакалаврам профиля «Музыкальное образование» предлагаются мелодически и ритмически простые упражнения с постепенным усложнением. Повторение одних и тех же упражнений ведёт к выработке навыков. Постоянность и последовательность одних и тех же вибрационно-мышечных ощущений, музыкальных движений, закрепляются, образуя мышечную память. В дальнейшем, встречаясь в вокальном произведении с подобным мелодическим и ритмическим рисунком, обучающийся автоматически исполняет его верно, то есть, определённые навыки сформированы. Многочисленные вокально-технические упражнения направлены на формирование навыков: певческого дыхания, певческой дикции, сглаживания регистров и т.д.

Подбор вокально-технических упражнений для развития голосового аппарата, формирования певческой дикции и т.д. составляет определённую трудность, так как уровень вокальной подготовки обучающихся разный. Часто преподаватель наблюдает у бакалавров оставшееся детское (ключичное) дыхание, малое представление об певческой опоре звука, чрезмерное вибрато голоса, глубокий певческий звук, плохую разборчивость дикции (мелкую, пулемётную речь и др.), зажатую нижнюю челюсть и т.д. Чтобы исправить дефекты голосового аппарата, нарушения звукообразования, мешающие формированию навыков академического пения на основе традиций итальянской и отечественной вокальных школ, педагогу необходимо быть методически оснащённым, иметь определённую базу упражнений, приёмов. Разработан методический приём «Нейтрализация гласных в пении» (см.: приложение № 2), использующийся при формировании навыков у бакалавров. Важно помнить, что упражнения – подготовительная ступень к разучиванию и исполнению *вокализов*, художественных вокальных сочинений.

«Вокализ – музыкальное произведение для голоса без текста, написанное с целью выработки определённых вокально-технических навыков или для концертного исполнения» [107, с. 14]. Вокализ – этюд на развитие

вокальной техники. Он поётся на один гласный звук (вокализация), на отдельный слог, с названиями нот – сольфеджирование. Выбор способа исполнения зависит от конкретного задания, которое ставит педагог. Вокализ имеет определённое музыкальное содержание, законченную музыкальную форму. Отсутствие текста даёт возможность обучающемуся сконцентрироваться на звукообразовании и звуковедении, развитии фразы, пении на дыхании и опоре и т.д., то есть, контролировать формирование навыков. Учебные вокализы издаются в виде сборников для определённого типа голоса, рассчитанные на развитие определённых видов вокальной техники или подобранные по степени трудности. При разучивании вокализов необходимо с уважением относиться ко всем ремаркам композитора, что очень важно в воспитании голоса, формировании навыков и в дальнейшей работе над произведениями. Вокализ является подготовительной ступенью к разучиванию и исполнению вокальных сочинений.

Упражнения и вокализы бакалавры профиля «Музыкальное образование» осваивали по методикам других преподавателей, у кого обучались вокалу. В классе сольного пения обучающиеся ПГ и КГ разучивали индивидуальную программу, а также предлагаемые вокальные произведения, универсально подходящие для всех типов певческих голосов по каждому этапу методики, исполняемые на итоговом этапе. Произведение начального этапа: русская народная песня «У зари-то, у зореньки» в обработке Ю.М. Слонова.

На каждом этапе исполнительской подготовки, *во втором разделе* по мере усложнения поставленных задач из разработанной классификации методов обучения поэтапно используются определённые *доминирующие методы*, способствующие формированию навыков. На начальном этапе технической составляющей это методы: объяснительно-иллюстративный, концентрический, фонетический, вербальный, слухового контроля, визуального контроля и др.

На всех трёх этапах исполнительской подготовки эмоционально-художественная составляющая состоит из таких же разделов, как и техническая. В первом разделе «Содержание элементов обучения» формирование навыков академического пения дополняются эмоциональным (радость, ласка, грусть и др.), осмысленным (знание поэтического текста) пением, ясной певческой дикцией, отбором средств выразительности (глаза, мимика лица, движения рук, костюм и т.д.). «Доминирующие методы» — вербальный, ассоциативный, аналитико-синтетический, погружения, создания художественного контекста и др.

Эмоционально-художественная составляющая дополняет техническую составляющую и завершает передачу художественного образа вокального произведения. Художественный образ – отражение в специфической форме объективной действительности (К.С. Станиславский).

Для вокального исполнения важно создание и передача художественного образа произведения. Обучающийся академическому пению должен не только изучить содержание, стиль, форму исполняемого сочинения, но и пропустить через свою индивидуальность «чужие» чувства, эмоции, сделать их своими, отобрать средства выразительности. Тогда возникает творческое, вдохновенное состояние. Певец должен «увидеть» вокальный образ, тогда и получается эмоционально-художественное исполнение вокального произведения.

Эмоциональная выразительность – чувственное выражение вокально-художественного образа. Б.А. Асафьев писал: «надо уметь петь гнев, сострадание, боль, шутку, насмешку, ласку <...>, всю гамму чувствований. Надо обладать внутренним, волевым ритмом, и в пении быть человеком сполна: петь – это и говорить, и мыслить, и управлять лицом, и собственно, петь, т.е. красиво давать звук» [116, с. 31].

Интонация – воплощение художественного образа в музыкальных звуках. Ф.И. Шаляпин об интонации писал: «Холодно и протокольно звучит самая эффектная ария, если в ней не разработана интонация фразы, если звук

не окрашен необходимыми оттенками переживаний. В той интонации вздоха, которую я признал обязательной для передачи русской музыки, нуждается и музыка западная, хотя в ней меньше, чем в русской, психологической вибрации» [233, с. 397].

Создание художественного образа вокального произведения – интегрированное комплексное умение, предполагающее:

- сформированность и использование в собственной исполнительской практике все элементы обучения академическому пению технической составляющей;

- эмоциональное пение (передача эмоций: радость, ласка, грусть, смелость, шутка, сострадание, боль и др.);

- осмысление содержания вокального произведения («расшифровать» нотную запись, вникнуть и понять подтекст музыкального произведения, соотнести содержание сочинения со стилем эпохи и индивидуальным стилем композитора и т.д.);

- отбор музыкальных и вокальных средств выразительности для яркого эмоционального воплощения художественного образа.

Исходя из такого понимания создания художественного образа вокального произведения сформулированы *правила работы* над ним и его передачи:

1. Воспитывать уверенность в своём исполнительстве: психофизиологическом, волевом; работать над самодисциплиной, быть целеустремленным.

2. Систематически тренировать и совершенствовать вокально-техническое и вокально-художественное мастерство.

3. Анализировать исполняемое произведение, внимательно, точно изучать нотный материал, поэтический текст, внесение изменений делать обоснованно. Необходимо помнить, что главное не обилие средств выразительности, а умение ими пользоваться. Важно видеть не только то, что написано в нотном тексте, но и то, что за ним стоит (подтекст). «Глубокий

анализ исполняемого произведения даст исполнителю план выражений его содержания, тех или иных эмоций вокальными средствами. Большое значение для исполнительского мастерства имеет использование контрастных красок...» [95, с. 83-84].

4. Знать текст вокального произведения наизусть, необходимо уметь читать текст так, как это сделал бы драматический артист. Обучающемуся необходимо усилить свою творческую фантазию, чтобы верно чувствовать, концентрировав внутри себя впечатления от прочитанных книг, от произведений изобразительного искусства, от увиденного и услышанного в жизни.

5. Выбор интонации и тембральной окраски голоса не должен зависеть только от буквального смысла слов, он также зависит от душевных движений, которые его диктуют. Благодаря интонации, тембру певца появляется неповторимость исполнения, подчёркивающая индивидуальность и профессионализм.

6. Использовать ассоциации, способствующие возбуждению фантазии и передаче точного и яркого художественного образа исполняемого произведения.

7. При изучении вокального произведения оркестровые (фортепианные) фрагменты (вступление, проигрыши и другие паузы в пении) необходимо пропевать и не терять нужного тонуса, чтобы исполнитель жил в контексте данного сочинения, и вырисовывалась бы целостность исполняемого вокального сочинения.

8. Концентрировать внимание перед и во время выступления на технические, интонационные средства выразительности, которые дадут возможность обучающемуся передать все нюансы произведения.

9. Не следует начинать выступление сразу после выхода на сцену, нужно некоторое время постоять, чтобы затормозилось действие посторонних раздражителей. При этом полезно сделать 2-3 вдоха через нос, ощутив работу мышц зева, ротоглотки (зевок), а также вспомнить о певческом дыхании. Эта

пауза между выходом на сцену и началом певческо-творческого процесса поможет и слушателям собрать внимание для дальнейшего восприятия выступления.

Таким образом, предложенные правила помогут обучающимся академическому пению и педагогам при работе над созданием и передачей художественного образа вокального произведения.

II этап — промежуточный. В исполнительской подготовке технической составляющей помимо закрепления изученного материала, продолжается развитие всех элементов и соответствующее формирование навыков, а также освоение нижнего регистра голоса с ощущением опоры звука, видов звуковедения. Применяются вышперечисленные методы (см.1.3. диссертации), но доминирующими являются методы: концентрический, аналитико-синтетический, вербальный, внутреннего интонирования, сравнительного анализа и др.

В раздел «Содержание элементов обучения» эмоционально-художественной составляющей (передача художественного образа) входит развитие эмоционального (смелость, шутка, сострадание, боль и др.), осмысленного (понимание смысла текста, подтекста) пения, выразительной певческой дикции, отбор средств выразительности. Возможно применение методов, указанных ранее и доминирующих: вербальный, фонетический, ассоциативный, погружения, словесного действия, эмпатии и др. Исполняемое произведение: Т. Джордани «Caro mio ben».

III этап — итоговый. В исполнительскую подготовку входит техническая составляющая, содержащая автоматизацию исполнения ЭОАП, то есть, владение сформированными навыками. Используются все предыдущие специальные методы, в частности, доминирующие: фонетический, вербальный, сравнительного анализа и др.

Эмоционально-художественная составляющая включает применение сформированных вокально-технических навыков, отбор адекватных средств выразительности для передачи художественного образа вокального

произведения. Как и на предыдущих двух этапах, на итоговом этапе применяется вся предложенная классификация методов обучения академическому пению, но доминирующими являются методы: погружения, создания художественного контекста, эмпатии, сочинение уже сочинённого, психофизического действия, словесного действия и др. Исполняемое произведение: А.Л. Гурилёв, стихи Н.П. Огарёва «Внутренняя музыка».

Теоретико-методический компонент (теоретико-методическая подготовка, корректирующая исполнительскую подготовку) включает в себя теоретико-методический материал, направленный на формирование навыков академического пения в процессе аудиторной работы по дисциплине «Класс сольного пения», поправляющий вокальное исполнение будущих учителей музыки, ознакомление с доминирующими методами.

Содержание *самостоятельной работы* базируется на исполнительском и теоретико-методическом компонентах, изучаемых в процессе обучения дисциплины «Класс сольного пения».

Самостоятельная работа – планируемая работа обучающихся, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Она предполагает наличие у будущих учителей музыки осознанного познавательного мотива представления о конечном результате своей деятельности, владение способами её организации, умение анализировать полученный результат деятельности. Как вид учебной деятельности, она является обязательным звеном в процессе обучения, предусматривающий индивидуальную работу обучающихся.

Будущим учителям музыки необходимо научиться организации самостоятельной работы по исполнительской подготовке: развивать свой голосовой аппарат, повторять, закреплять и контролировать свои вибрационно-мышечные ощущения для формирования навыков, полученных в классе вокала под руководством педагога, подбирать индивидуально для каждого ученика вокально-технические упражнения и вокально-педагогический репертуар; по теоретико-методической подготовке:

анализировать вокально-методическую литературу, осмыслить основные понятия, методы обучения академическому пению, углубить теоретико-методические знания, полученные во время индивидуальных занятий по сольному пению, используя составленные разделы «Тезаурус», темы и задания по разделу «Основу постановки голоса». Приобретённые знания, умения, навыки необходимы для дальнейшей работы как с детскими, так и со взрослыми голосами.

Задания по дисциплине «Класс сольного пения» разделяются по уровню исполнительской подготовки и степени сформированности навыков академического пения у будущих учителей музыки. Задания даются по обязательному минимуму на пройденный вокальный материал для усвоения всеми обучающимися и углубленному изучению теоретико-методического материала для более подготовленных бакалавров профиля «Музыкальное образование», проявляющих интерес к вокальному искусству и методике обучения академическому пению. Сроки выполнения заданий (отчётность) могут быть вариативными (индивидуальными).

Темы по второму разделу «Основы постановки голоса», входящие в теоретико-методический компонент и самостоятельную работу.

1. Принципы вокальной дидактики.
2. Методы обучения академическому пению.
3. Постановка корпуса и головы при пении. Вокальные установки.
4. Певческое дыхание – основа кантилены.
5. Выявление и развитие примарного певческого тона.
6. Атака певческого звука.
7. Формирование высокой певческой позиции звука (форманты).
8. Развитие единорегистрового строения голосового аппарата.
9. Особенности формирования певческой дикции.
10. Работа над художественным образом при пении.

Задания для самостоятельной работы по повторению и более глубокому усвоению изучаемого материала по формированию навыков на

индивидуальных занятиях. Порядковые номера заданий соответствуют порядковым номерам вышеперечисленных тем.

1. Назовите принципы вокальной дидактики.
2. Охарактеризуйте методы обучения академическому пению.
3. Назовите вокальные установки певческого корпуса и их содержание.
4. Перечислите типы певческого дыхания и дайте краткую характеристику. Назовите правила пользования певческим дыханием. Охарактеризуйте пение «на опоре» и обозначьте методические приёмы для его выработки. Расскажите об основных видах звуковедения в пении.
5. Дайте характеристику примарному тону диапазона голосового аппарата. Назовите участок диапазона голосового аппарата, где находятся примарные тоны.
6. Назовите все виды атак в пении и наиболее применяемый вид атаки. Продемонстрируйте все виды атак певческого звука.
7. Дайте определение понятию «форманта» (обертон). Назовите и охарактеризуйте певческие форманты.
8. Назовите регистры детского голоса, женского голоса, мужского голоса и переходные ноты всех голосов по певческой классификации.
9. Перечислите органы артикуляционного аппарата, благодаря которым формируются звуки речи. Назовите отличия певческой дикции от речевой дикции.
10. Обозначьте содержание эмоционально-художественной составляющей певческого процесса. Перечислите правила работы над художественным образом вокального произведения.

Предложенные темы и соответствующие им задания направлены на исполнительскую подготовку и формирование навыков академического пения.

Самостоятельная работа предусматривает организацию самоконтроля и контроля по выполнению заданий. Процесс самоконтроля включает два уровня (Ю.А. Конаржевский) [105]: внимание, когда осуществляется

сличение фактически исполняемого действия с каким-либо эталоном; рефлексивный контроль: более сложный вид контроля, направляется не на внешние обстоятельства, а на сам образец, эталон, на то, что находится в сознании.

Самоконтроль будет протекать успешно, если обучающийся грамотно пользуется справочной, вокально-педагогической и вокально-методической литературой; проверяет свои знания, умения, навыки не только сразу после выполнения задания, но и по прошествии некоторого времени; использует теоретико-методические знания в процессе индивидуальной работы при формировании навыков академического пения.

Форма контроля самостоятельной работы – *тест*, представляющий стандартную форму проверки знаний. Е.Н. Каменская пишет: «Ответы на вопросы или выполнение заданий теста предполагают наличие однозначных критериев их правильности или неправильности» [100, с. 158].

Таким образом, применение разработанной методики формирования навыков академического пения на основе традиций итальянской и отечественной вокальных школ поможет обучающимся академическому пению представить, осознать эталонное звучание голоса, реализовать его в собственном исполнении через овладение составляющих и элементов обучения академическому пению; понять физиологические механизмы пения при исполнении элементов обучения, способствующих формированию навыков академического пения на основе традиций итальянской и отечественной вокальных школ; усвоить основные методы обучения академическому пению, направленные на формирование навыков; расширить теоретико-методическую подготовку будущих учителей музыки в области традиций итальянской и отечественной вокальных школ и «методический инструментарий» как обучающихся, так и преподавателей академического пения. Данная методика была внедрена в процесс обучения академическому пению бакалавров профиля «Музыкальное образование» ПГСГА/СГСПУ.

Выделенный комплекс принципов обучения и разработанная методика формирования навыков академического пения дают основание сформулировать следующие выводы:

- в процессе исследования было обнаружено, что при богатейших традициях вокального исполнительства его методическое обеспечение отстаёт от практики; при обучении в классе сольного пения у бакалавров профиля «Музыкальное образование» не всегда сформированы навыки академического пения на основе этих традиций. Современная методика находится в поиске эффективного обучения академическому пению;

- анализ результатов констатирующего этапа опытно - поисковой работы, педагогическое наблюдение, беседы, анкетирование бакалавров профиля «Музыкальное образование» и педагогов кафедры хорового дирижирования и сольного пения ПГСГА/СГСПУ, педагогов ССПК выявил существующие проблемы обучения академическому пению в формировании навыков, заключающиеся: в выборочном применении в классе вокала элементов обучения академическому пению; в недостаточной работе над эмоционально-художественной составляющей, в отсутствии теоретической информации или преподнесении её в сжатой форме, в недостаточности методического обеспечения процесса обучения академическому пению, в неосмысленном отношении обучающихся к самостоятельной работе;

- для улучшения обучения академическому пению будущих учителей музыки, определения составляющих и элементной базы обучения, способствующей формированию навыков на основе традиций, методического инструментария, приоритета профессии «учитель музыки» разработана методика формирования навыков академического пения бакалавров профиля «Музыкальное образование» на основе итальянской и отечественной вокальных школ, базирующаяся на комплексе принципов (преемственности, индивидуального подхода, систематичности и последовательности, наглядности, целостности, единства технического и художественного, научности); включающая три этапа (начальный, промежуточный, итоговый),

на каждом из которых реализуются исполнительский (исполнительская подготовка в единстве технической и эмоционально-художественной составляющих) и теоретико-методический (теоретико-методическая подготовка, корректирующая исполнительскую подготовку) компоненты аудиторной работы по дисциплине «Класс сольного пения», а также самостоятельная работа. Компоненты содержат по два раздела. Исполнительский компонент: «содержание элементов обучения» – постановка корпуса и головы при пении, певческое дыхание, атака певческого звука, высокая певческая позиция звука, регистры голосового аппарата, певческая дикция, являющиеся основной элементной базой, соответствующей формированию навыков академического пения и «доминирующие методы», отобранные из разработанной классификации методов обучения академическому пению, направленных на формирование навыков академического пения каждого этапа методики. Теоретико-методический компонент: «тезаурус» – обозначение основных понятий, встречающихся при формировании навыков на этапах и «основы постановки голоса» – сопроводительный теоретико-методический материал, корректирующий исполнительскую подготовку, исполнение вокального произведения. Самостоятельная работа: «тезаурус» – ознакомление с понятийным аппаратом и «основы постановки голоса» включает темы и соответствующие им задания на повторение, закрепление, изучение и более глубокого освоения теоретико-методической информации по формированию навыков, изученному вокальному материалу с постепенным усложнением;

- на начальном этапе разработанной методики в исполнительский компонент входит исполнительская подготовка, содержащая техническую составляющую, включающую в себя первый раздел «содержание элементов обучения», где рассматриваются перечисленные элементы обучения академическому пению. Отсутствие одного или несколько элементов обучения, в зависимости от методики преподавания конкретного педагога, приводит к неполноценному результату.

Обозначенные элементы обучения технической составляющей способствуют формированию навыков: вокальные установки певческого корпуса – внешняя (прямая осанка, положение ног, рук, головы, мимика лица, выражение глаз) и внутренняя (положение при пении мягкого нёба, гортани, языка), лёгкий, бесшумный вдох через нос или комбинированный, при котором плечи и ключица не поднимаются, нижние рёбра раздвигаются в стороны, живот слегка выступает вперёд, всегда после вдоха происходит задержка, а затем выдох, контролируемое, протяжное, плавное певческое дыхание с ощущением опёртого певческого голосообразования, преимущественно мягкая подача звука, в ротоглотке положение зевка (полузевка), приподнятое мягкое нёбо (певческий купол), ощущение высокой певческой позиции звука, пение переходных нот в высокой позиции звука, округлое и протяжное пение гласных в певческом куполе, чёткое произношение согласных близкое к твёрдому нёбу и верхним зубам. Формирование навыков происходит в процессе разучивания и исполнения вокальных упражнений, вокализов, произведений. Доминирующие методы: объяснительно-иллюстративный, концентрический, фонетический, вербальный, слухового контроля, визуального контроля. Эмоционально-художественная составляющая состоит из таких же разделов, как и техническая. В первом разделе обозначены: эмоциональное (радость, ласка, грусть и др.), осмысленное (знание поэтического текста) пение, ясная певческая дикция, отбор средств выразительности (глаза, мимика лица, движения рук, костюм и т.д.). Доминирующими методами являются: вербальный, ассоциативный, аналитико-синтетический, погружения, создания художественного контекста;

- на промежуточном этапе разработанной методики в исполнительской подготовке технической составляющей закрепляется изученный материал, продолжается развитие всех элементов обучения и соответствующих им навыков, осваивается нижний регистр голоса с ощущением опоры звука, виды звуковедения. Доминирующие методы: концентрический, аналитико-

синтетический, вербальный, внутреннего интонирования, сравнительного анализа. В эмоционально-художественной составляющей (передача художественного образа) входит развитие эмоционального (смелость, шутка, сострадание, боль и др.), осмысленного (понимание смысла текста, подтекста) пения, выразительной певческой дикции, отбор средств выразительности. Доминирующие методы: вербальный, фонетический, ассоциативный, погружения, словесного действия, эмпатии;

- на итоговом этапе в исполнительскую подготовку входит техническая составляющая, содержащая автоматизацию исполнения элементов обучения, то есть, владение сформированными навыками. Используются доминирующие методы: фонетический, вербальный, сравнительного анализа. Эмоционально-художественная составляющая включает применение сформированных вокально-технических навыков, отбор адекватных средств выразительности для передачи художественного образа вокального произведения. Как и на предыдущих двух этапах, на итоговом этапе применяется вся предложенная классификация методов обучения академическому пению, но доминирующими являются методы: погружения, создания художественного контекста, эмпатии, сочинение уже сочинённого, психофизического действия, словесного действия. Сроки освоения этапов у каждого обучающегося могут варьироваться в зависимости от психофизиологических особенностей, вокальных данных, музыкальной и специальной подготовки.

2.3. Анализ результатов опытно-поисковой работы

Формирующий этап опытно-поисковой работы был направлен на проверку эффективности выдвинутых в диссертации теоретических положений, результативности разработанной методики формирования навыков академического пения на основе традиций итальянской и отечественной вокальных школ. Он проходил два учебных года с 2015 по 2017 гг. Формирующий этап состоял из двух частей. В первой части (2015/2016 уч. гг.) автор диссертации работал по программе педагогического эксперимента. Для проверки и подтверждения полученных данных за первый год диссертантом была проведена вторая часть эксперимента (2016/2017 уч. гг.) по той же программе, но уже в другой группе обучающихся, то есть, разработанная методика апробировалась дважды.

Участниками обеих частей формирующего этапа опытно-поисковой работы стали бакалавры профиля «Музыкальное образование» III курса ПГСГА/СГСПУ, так как на IV курсе обучающиеся проходят педагогическую практику. Поисковую группу (ПГ) составили обучающиеся, где внедрялась разработанная методика, контрольную группу (КГ) составили обучающиеся, занимающиеся по методикам других преподавателей академического пения.

ПГ 2015/2016 учебного года составила 7 человек. ПГ 2016/2017 учебного года — 5 человек (всего 12 человек). Кроме ПГ, была сформирована КГ, которая имела равное количество будущих учителей музыки, как и в ПГ, то есть, 7 человек в 2015/2016 учебном году и 5 человек в 2016/2017 учебном году. Количество студентов КГ за два учебных года также составило 12 человек. Всего в формирующем этапе опытно-поисковой работы участвовало 24 человека. Сформированные группы были равнозначными и по количеству участников и по возрастному составу.

Таким образом, на начало формирующего этапа опытно-поисковой работы сложились относительно равные условия для проведения педагогического эксперимента, появилась возможность внедрить и проверить

эффективность или неэффективность разработанной методики, сравнить результаты обучения у обучающихся ПГ и КГ.

В каждой части педагогического эксперимента было по два контрольных среза (КС), то есть, I КС до внедрения разработанной методики и II КС после внедрения разработанной методики.

I - й контрольный срез (КС) проводился перед началом формирующего этапа опытно-поисковой работы, где у участников обеих групп определялся исходный уровень формирования навыков академического пения (далее – уровень формирования навыков АП) по овладению составляющих и ЭОАП, способствующих формированию навыков АП. II-й контрольный срез (КС) был проведён после завершения формирующего этапа педагогического эксперимента.

Рассмотрим содержание и математико-статистический подсчёт первой части (2015/2016 учебный год) формирующего этапа. Уровень формирования навыков АП у обучающихся ПГ и КГ проверялся следующим образом. Для оценки уровня формирования навыков АП по обеим составляющим и элементам на индивидуальных занятиях была создана экспертная комиссия из пяти педагогов-вокалистов кафедры хорового дирижирования и сольного пения ПГСГА/СГСПУ, которые дифференцированно оценивали на всех КС сольное выступление каждого обучающегося ПГ и КГ по 12-бальной шкале: 4-6 баллов — удовлетворительно (низкий уровень); 7-9 баллов – хорошо (средний уровень); 10-12 баллов – отлично (высокий уровень).

Для диагностики результатов формирования навыков АП у обучающихся ПГ и КГ был разработан *Лист оценки формирования навыков академического пения*, позволяющий оценить исполнительскую подготовку обучающихся ПГ и КГ во время исполнения ими сольной программы. *Критерии и показатели*, по которым оценивался уровень формирования навыков АП представлены в *Листе ...* Данный оценочно-диагностический инструментальный использовался в обоих потоках и на всех КС (см.: приложение № 8, таблица № 2).

Показатели уровня формирования навыков АП у обучающихся ПГ и КГ:

1) сформирован навык применения устойчивой, прямой, естественной постановки корпуса и головы при пении; 2) сформирован навык пользования певческим дыханием (смешанным, костоабдоминальным); 3) сформирован навык применения всех видов атак, с преобладанием мягкой атаки; 4) сформирован навык пения в высокой певческой позиции звука; 5) сформирован навык использования регистров голосового аппарата (единорегистрового звучания голоса); 6) сформирован навык применения певческой дикции; 7) сформирован навык эмоционального, осмысленного пения, отбора средств выразительности для передачи художественного образа.

По уровням (высокий, средний, низкий) критерии оценки представлены в *Листе*

Критерии и показатели были разработаны для оценки уровня формирования навыков АП, владение которыми необходимо будущему учителю музыки.

Чтобы провести математико-статистическую обработку полученных данных и наглядно показать уровень формирования навыков АП каждого обучающегося ПГ и КГ и I-го, и II-го КС по *Листку* ... были составлены таблицы; подсчитаны оценки обучающихся ПГ и КГ двух потоков отдельно, выставленные по результатам I КС и II КС преподавателями академического пения; выведен средний балл ПГ и КГ (см.: приложение № 9, таблицы № 3, 4, 5, 6; см.: приложение № 10, таблицы 7, 8, 9, 10). Далее были применены статистические методы — непараметрический критерий различий «метод сдвига положений» (Ф. Вилкоксон, Б.Л. Ван дер Ванден, критерий знаков – G (далее критерий знаков), выявляющие критерий сдвига положения.

В представленных ниже таблицах № 3, 5 приведены данные среднего балла уровня формирования навыков АП у обучающихся ПГ и КГ по результатам I-го КС и II-го КС за 2015/2016 учебный год.

Результаты среднего балла I КС и II КС уровня формирования навыков АП по составляющим и элементам у обучающихся ПГ 2015/2016 учебный год

№ п/п	ФИ обучающихся	Постановка корпуса		Певческое дыхание		Атака		Высокая певческая позиция звука		Регистры		Певческая дикция		Художественный образ	
		IKC	IIKC	IKC	IIKC	IKC	IIKC	IKC	IIKC	IKC	IIKC	IKC	IIKC	IKC	IIKC
1	Анастасия С.	7	10,9	6,8	10,9	7,2	10,9	7	11	6,8	10,7	6,6	10,7	7	10,9
2	Айнура А.	7,4	11,4	7	10,8	7	11,2	7	11,1	6,5	11,4	6,5	11	6,5	11,1
3	Гульшат З.	7,4	10,7	7,4	10,6	7,8	11	7,8	11	7,2	11,4	7,2	1,4	7,7	11,5
4	Елена С.	8,2	11,6	8,2	11,2	8,2	11,4	8,2	11,8	8	11,5	7,4	11	8,3	11,6
5	Надежда И.	7,6	11,2	7,6	11	7,7	11,2	8,2	11,3	7,4	11,1	7,4	11,8	7,6	11,1
6	Светлана Г.	7,6	10,8	7,6	10,8	7,8	11	7,6	11	8	10,8	7,3	10,8	7,5	10,8
7	Татьяна Н.	7,3	11,6	6,7	10,8	7,5	11,6	7	11,2	6,9	11	7,2	11,4	7,1	11,6

В результате использования разработанной методики на индивидуальных занятиях с обучающимися ПГ 2015/2016 учебного года предварительно были обнаружены положительные изменения в референтных оценках педагогов-экспертов, поставленных за уровень формирования навыков АП по соответствующим составляющим и элементам на I КС и II КС. Для обработки полученных математических данных использовался метод сдвига положений, то есть, математически было выявлено: произошла ли динамика роста обучающихся ПГ, насколько достоверны различия в оценках будущих учителей музыки до и после использования разработанной методики, является ли действительным позитивный «сдвиг» отметок.

Чтобы получить информацию о динамике роста обучающихся ПГ за 2015/2016 учебный год по уровню формирования навыков АП, а также по группе до и после внедрения разработанной методики, было выведено среднее значение, которое вычислялось следующим образом: были сложены результаты каждого обучающегося по каждому ЭОАП отдельно I-го КС и II-го КС первого потока и поделены на количество человек (7) в группе (таблица

№ 4, 6). Исходя из этих данных составлена диаграмма № 1, иллюстрирующая среднее значение уровня формирования навыков АП у обучающихся ПГ.

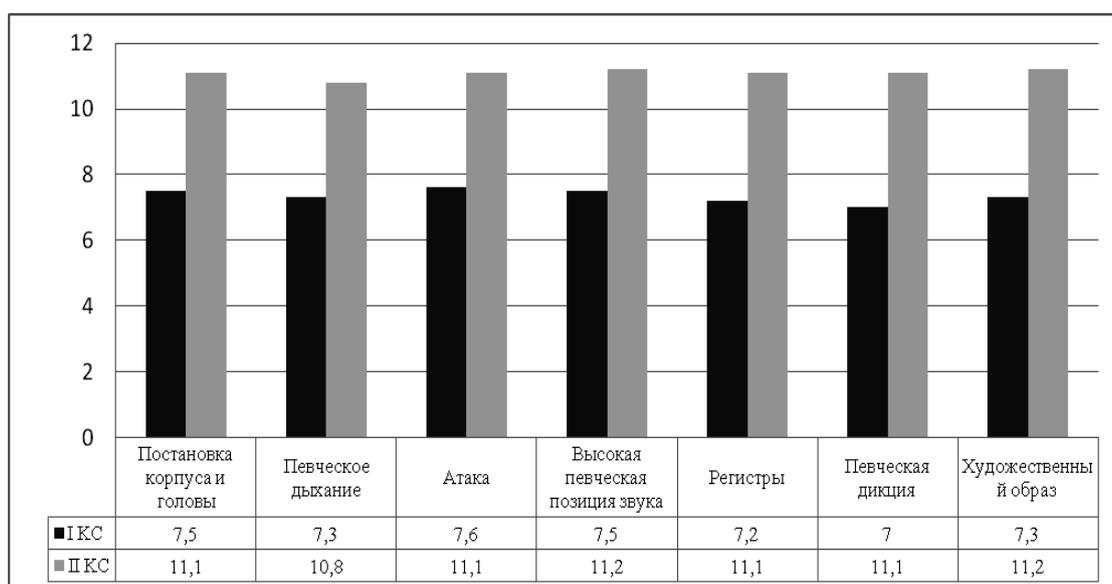
Таблица № 4

Среднее значение по уровню формирования навыков АП
у обучающихся ПГ за 2015/2016 учебный год

Постановка корпуса и головы		Певческое дыхание		Атака		Высокая певческая позиция звука		Регистры		Певческая дикция		Художественный образ	
I КС	II КС	I КС	II КС	I КС	II КС	I КС	II КС	I КС	II КС	I КС	II КС	I КС	II КС
7,5	11,1	7,3	10,8	7,6	11,1	7,5	11,2	7,2	11,1	7	11,1	7,3	11,2

Диаграмма № 1

Среднее значение по уровню формирования навыков АП
у обучающихся ПГ за 2015/2016 учебный год I КС и II КС



На данные о динамике роста уровня формирования навыков АП обучающихся ПГ все три методики статистического подсчёта (Ф. Вилкоксон, Б.Л. Ван дер Вардер, критерий знаков), включающие метод сдвига положений, дали положительный результат и показали динамику роста уровня формирования навыков АП по овладению технической составляющей

и её ЭОАП и эмоционально-художественной составляющей (художественный образ).

Таблица № 5

Результаты среднего балла I КС и II КС уровня
формирования навыков АП обучающихся КГ 2015/2016 учебный год

№ п/п	ФИ обучающихся	Постановка корпуса		Певческое дыхание		Атака		Высокая певческая позиция звука		Регистры		Певческая дикция		Художественный образ	
		I КС	II КС	I КС	II КС	I КС	II КС	I КС	II КС	I КС	II КС	I КС	II КС	I КС	II КС
1	Наталья Г.	8,2	10,1	8	10,4	8,2	10,3	8,8	10,5	8,6	10,6	8,9	10,6	8,7	10,5
2	Татьяна Е.	10	10,9	10,3	11,1	10,3	11,5	10,2	11	10,1	10,9	10,1	10,9	10,1	11,1
3	Наталья Х.	7,9	8,7	7,3	8,8	7,5	8,8	7,3	8,9	7,5	8,8	7,7	8,7	8	8,7
4	Екатерина С.	10,1	11	10,1	11,1	10,3	11	10,1	11	10,1	11,3	10,1	11	10,1	11
5	Анатолий Н.	10,4	11,1	10,1	11,1	10,3	11,2	10,3	11,4	10,3	11	10,4	11,1	10,3	11
6	Евгения Б.	10	11	10,1	11,2	10,3	11,1	10,3	11,4	10,3	11,3	10,1	11	10	11
7	Анна К.	7,3	6,1	7,2	6,1	7,	6	7,7	5,9	7,4	6	7,4	5,8	7,2	5,9

Таблица № 6

Среднее значение по уровню формирования навыков АП
обучающихся КГ за 2015/2016 учебный год

Постановка корпуса и головы		Певческое дыхание		Атака		Высокая певческая позиция звука		Регистры		Певческая дикция		Художественный образ	
I КС	II КС	I КС	II КС	I КС	II КС	I КС	II КС	I КС	II КС	I КС	II КС	I КС	II КС
9,1	9,8	9	9,9	9,1	9,9	9,2	10	9,1	9,9	9,2	9,8	9,2	9,8

Динамика роста обучающихся КГ также наблюдается (Диаграмма № 2), но проигрывает динамике роста обучающимся ПГ.

Чтобы высчитать *средний бал динамики роста уровня формирования навыков АП по каждой группе отдельно ПГ и КГ за 2015/2016 учебный год*, были сложены все баллы среднего значения по каждому контрольному срезу I КС и II КС отдельно и разделены на семь (7): шесть элементов обучения

академического пения технической составляющей и эмоционально-художественная составляющая (художественный образ). Аналогично был высчитан средний бал динамики роста уровня формирования навыков АП в ПГ и КГ за 2016/2017 учебный год. Результаты среднего балла динамики роста уровня формирования навыков АП в ПГ и КГ за два года показаны в сводной таблице № 7 и диаграмме № 3.

Диаграмма № 2

Среднее значение по уровню формирования навыков АП обучающихся КГ за 2015/2016 учебный год I КС и II КС

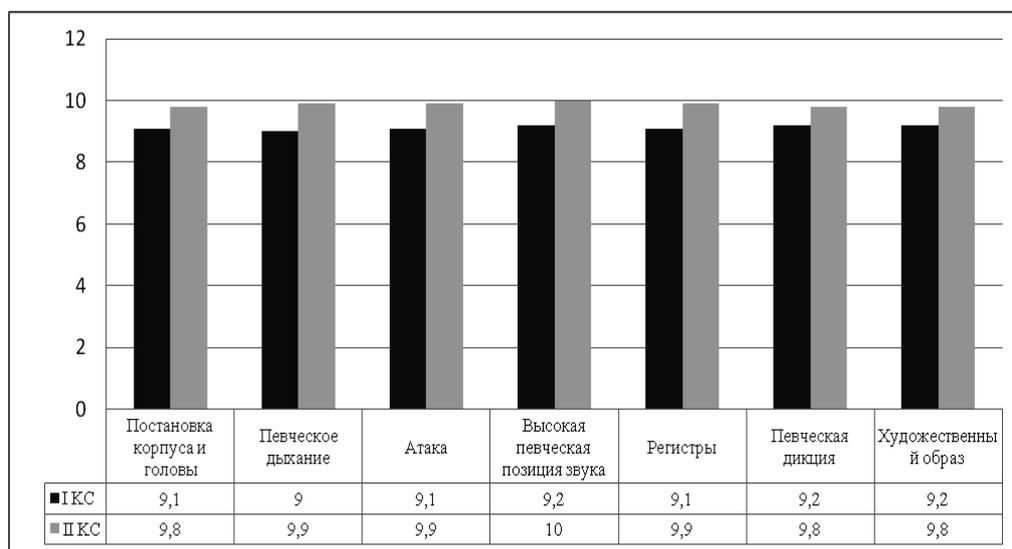
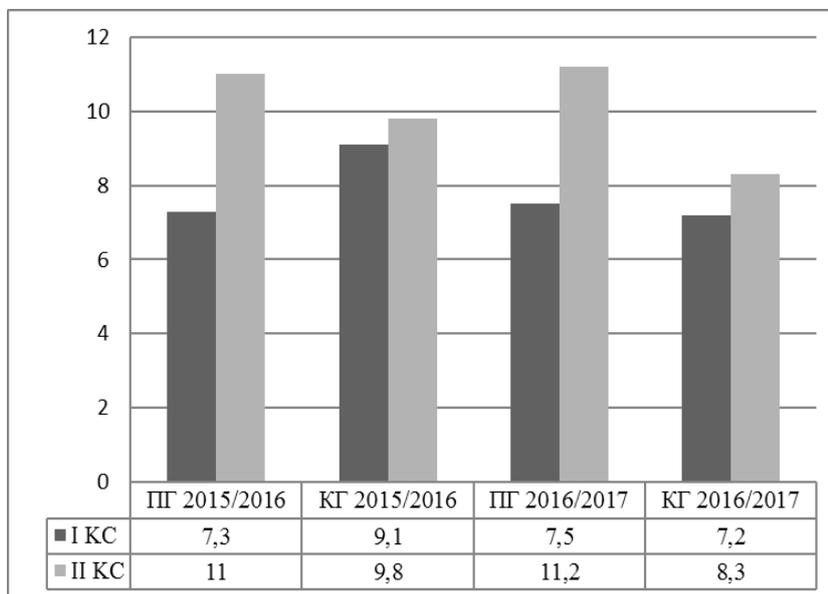


Таблица № 7

Сводная таблица среднего балла динамики роста уровня формирования навыков АП обучающихся ПГ и КГ за два года

Контрольный срез	2015/2016 учебный год		2016/2017 учебный год	
	ПГ	КГ	ПГ	КГ
I КС	7,3	9,1	7,5	7,2
II КС	11	9,8	11,2	8,3

Средний балл динамики роста уровня формирования навыков АП
ПГ и КГ за два года I КС и II КС



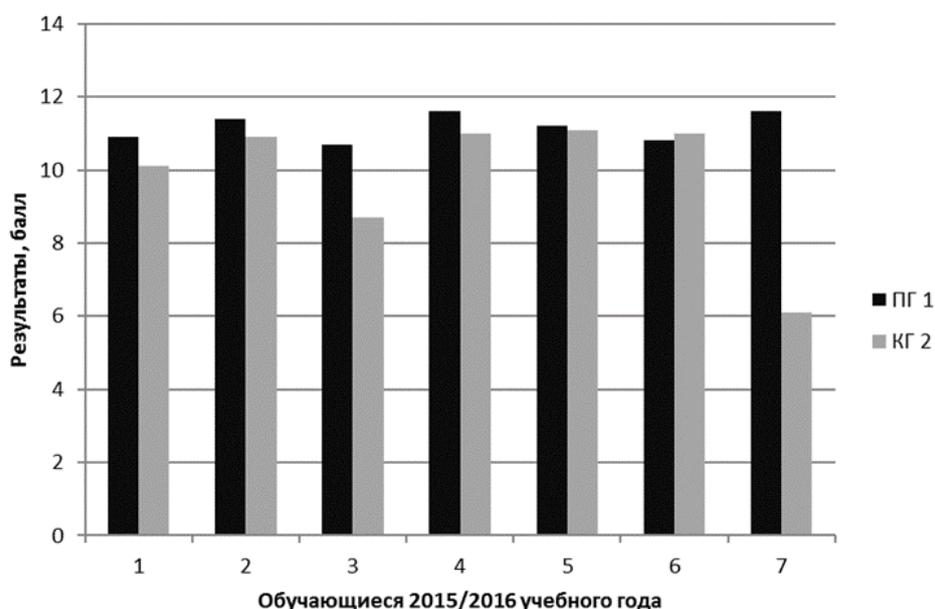
Для определения различий уровня формирования навыков АП обучающихся ПГ и КГ первой части формирующего этапа педагогического эксперимента 2015/2016 учебного года, для наиболее точного подтверждения данных, а также для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях, также применялся непараметрический критерий различий сдвига положения. Это позволило чувствительнее и оптимальнее установить не только направленность изменений, но и их выраженность, то есть, определить, является ли сдвиг показателей в одном направлении более интенсивным, чем в другом. Наглядно были составлены диаграммы № 4, 5 по шести ЭОАП технической составляющей и эмоционально-художественной составляющей (художественный образ), где обучающиеся ПГ обозначены цифрой 1, а обучающиеся КГ обозначены цифрой 2. Статистический подсчёт и соответствующие ему диаграммы за 2015/2016 учебный год обучающихся ПГ и КГ представлены в приложении № 11.

Продemonстрируем результаты за 2015/2016 учебный год по формированию навыков АП по овладению постановки корпуса и головы при пении и эмоционально-художественной составляющей (художественный образ).

При формировании навыка АП по овладению элемента постановка корпуса и головы при пении различия обнаружены в пользу ПГ. Переменные постановка корпуса (ПК) 1 и ПК 2: Вилкоксон=65,5, $Z=-1,667$, Значимость=0,0477, степ. своб = 7,7. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок>. Ван дер Варден=2,806, $Z=1,738$, Значимость=0,041, степ. своб = 7,7. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок>. Для парных данных: Вилкоксон=26, $Z=2,033$, Значимость=0,021, степ. своб = 2,7. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок>. Критерий знаков=6, $Z=2,268$, Значимость=0,0116, степ. своб = 2,7. Представленные данные показывают, что по формированию данного навыка обучающиеся ПГ демонстрируют более высокие результаты. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок> (диаграмма № 4).

Диаграмма № 4

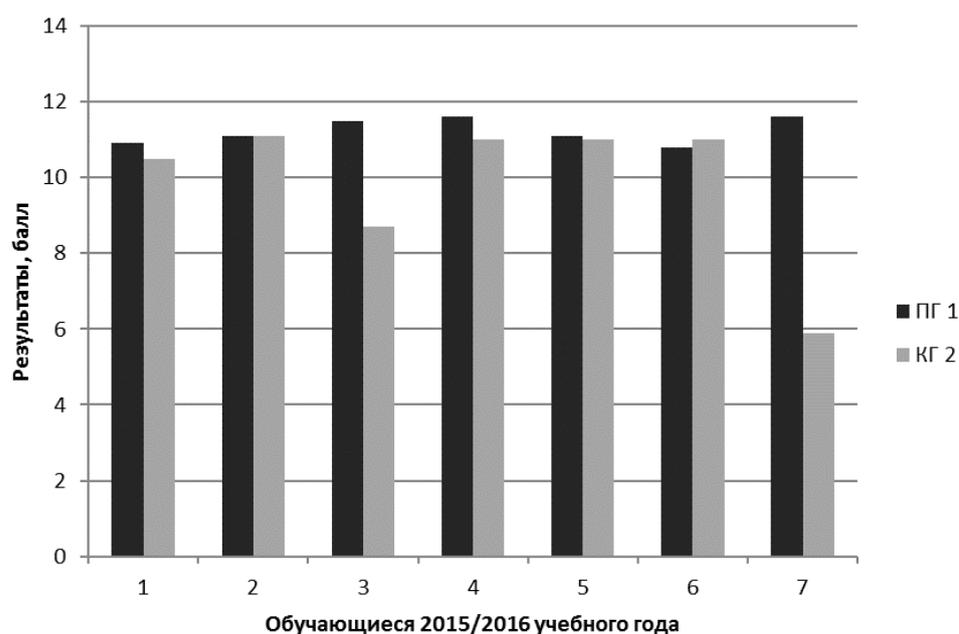
Результаты формирования навыка АП постановки корпуса и головы при пении обучающимися ПГ (1) и КГ (2)



При статистической обработке данных по определению различий уровня формирования навыков АП по овладению эмоционально-художественной составляющей (художественный образ) у обучающихся ПГ и КГ также наблюдаются. Уровень формирования навыков у участников ПГ значительно выше, чем в КГ (диаграмма № 5). Все использующие в подсчёте статистические методики показали следующее. Переменные: ХО 1, ХО 2 — Вилкоксон=68, $Z=-2$, Значимость=0,0227, степ. своб = 7,7. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок>. Ван дер Варден=3,213, $Z=1,99$, Значимость=0,0233, степ. своб = 7,7. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок>. Для парных данных: Вилкоксон=24, $Z=2,839$, Значимость=0,0022, степ. своб = 2,6. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок>. Критерий знаков=5, $Z=2,041$, Значимость=0,0206, степ. своб = 2,6. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок>.

Диаграмма № 5

Результаты формирования навыков АП по овладению эмоционально-художественной составляющей (художественный образ) обучающимися ПГ (1) и КГ (2)



Статистический инструментарий при *определении различий уровня формирования навыков АП обучающихся ПГ и КГ за 2015/2016 учебный год* в разных условиях отреагировал по-разному, *но в пользу обучающихся ПГ*. Так, все три методики подсчёта (Вилкоксон, Ван дер Варден, критерий знаков), включающие метод сдвига положений дали положительный результат по уровню различия формирования навыков постановка корпуса и головы при пении и эмоционально-художественной составляющей (художественный образ); методика Вилкоксона определила различия уровня формирования навыков АП у обучающихся ПГ и КГ по двум элементам — атаки и высокой певческой позиции звука; метод критерий знаков обнаружил различия между формированием навыка АП – регистры голосового аппарата. По формированию навыков АП у обучающихся в ПГ и КГ только по двум элементам академического пения — певческого дыхания и певческой дикции — ни одна методика подсчёта (Ф. Вилкоксон, Б.Л. Ван дер Варден, критерий знаков) не определила различия.

Для получения данных *о коэффициенте различия (прироста) уровня формирования навыков АП у обучающихся ПГ и КГ* и удобства оформления математико-статистического подсчёта были переведены баллы в оценки (4-6 баллов — удовлетворительно; 7-9 баллов – хорошо; 10-12 баллов – отлично) и высчитан *средний бал итоговой оценки уровня формирования навыков АП по овладению составляющими и элементами обучения академическому пению у обучающихся ПГ и КГ за 2015/2016 учебный год I-го КС и II-го КС*. Данные представлены в таблице № 8, 9. Для наглядности составлена сводная диаграмма среднего балла коэффициента различия уровня формирования навыков АП у ПГ и КГ за два года формирующего этапа опытно-поисковой работы (диаграмма № 10).

Таблица № 8

**Средний балл коэффициента различия уровня формирования навыков
АП обучающихся ПГ 2015/2016 учебного года**

№ п/п	ФИ обучающихся	Уровень формирования навыков АП (оценка)			
		I КС	Средний балл	II КС	Средний балл
1	Анастасия С.	3	5	5	7
2	Айнура А.	3		5	
3	Гульшат З.	4		5	
4	Елена С.	4		5	
5	Надежда И.	4		5	
6	Светлана Г.	4		5	
7	Татьяна Н.	3		5	
Прирост навыков		2 балла			

Таблица № 9

**Средний балл коэффициента различия уровня формирования навыков
АП обучающихся КГ 2015/2016 учебного года**

№ п/п	ФИ обучающихся	Уровень формирования навыков АП (оценка)			
		I КС	Средний балл	II КС	Средний балл
1	Наталья Г.	4	6,4	5	6,6
2	Татьяна Е.	5		5	
3	Наталья Х.	4		4	
4	Екатерина Х.	5		5	
5	Анатолий Н.	5		5	
6	Евгения Б.	5		5	
7	Анна К.	4		4	
Прирост навыков		0,2 балла			

Средний балл коэффициента различия формирования навыков АП у обучающихся ПГ за 2015/2016 учебный год по I КС составляет 5 баллов, по II КС — 7 баллов. Средний балл коэффициента различия формирования навыков АП по первой части педагогического эксперимента по уровню формирования навыков АП по ПГ — 2 балла. Средний балл коэффициента различия формирования навыков АП обучающихся КГ по I КС — 6,4 балла, по II КС — 6,6 балла, за 2015/2016 учебный год составляет 0,2 балла. За

2015/2016 учебный год формирующего этапа опытно-поисковой работы уровень формирования навыков АП у обучающихся ПГ выше, чем у участников КГ на 1,8 балла, что доказывает эффективность разработанной методики.

Как было отмечено ранее, для подтверждения полученных положительных результатов автор проводил аналогичную работу на следующий год с другими группами обучающихся. Приведём данные второй части педагогического эксперимента формирующего этапа опытно-поисковой работы. В таблицах № 10, 12 представлен средний балл уровня формирования навыков АП, соответствующих каждому ЭОАП обучающихся ПГ и КГ по результатам I-го КС и II-го КС за 2016/2017 учебный год.

Таблица № 10

Результаты среднего балла I КС и II КС уровня формирования навыков
АП обучающимися ПГ 2016/2017 учебный год

№ п/п	ФИ обучающегося	Постановка корпуса		Певческое дыхание		Атака		Высокая певческая позиция звука		Регистры		Певческая дикция		Художественный образ	
		I КС	II КС	I КС	II КС	I КС	II КС	I КС	II КС	I КС	II КС	I КС	II КС	I КС	II КС
1	Алексей П.	7,1	11	7,2	10,8	8,2	11,2	7,1	10,6	7,2	11	7,8	10,8	7,1	10,6
2	Вадим А.	7,2	11	7	11	7,4	11	7,4	11,2	7,4	10,8	7,36	10,8	7,36	10,8
3	Гульфия А.	6,6	11	6	11	6	11	6,1	11	5,9	10,8	6,5	10,4	6,4	10,4
4	Ленар М.	7,6	11,6	8,1	11	8,1	11,8	7,9	11,8	7,8	12	7,8	12	8,1	11,6
5	Татьяна В.	9,4	12	9,4	11,3	9,3	12	9	12	9	12	9,1	12	9	12

Как и в первой части педагогического эксперимента, для получения информации о динамике роста обучающихся ПГ за 2016/2017 учебный год по уровню формирования навыков АП по группе до (I КС) и после (II КС) по внедрению разработанной методики также было выведено среднее значение, которое высчитывалось аналогичным образом (таблица № 11). Для иллюстрации различий уровня формирования навыков АП у обучающихся ПГ 2016/2017 учебного года составлена диаграмма № 6.

Таблица № 11

Среднее значение по уровню формирования навыков АП
обучающимися ПГ за 2016/2017 учебный год I КС и II КС

Постановка корпуса и головы		Певческое дыхание		Атака		Высокая певческая позиция звука		Регистры		Певческая дикция		Художественный образ	
I КС	II КС	I КС	II КС	I КС	II КС	I КС	II КС	I КС	II КС	I КС	II КС	I КС	II КС
7,5	11,3	7,5	11	7,8	11,4	7,5	11,3	7,4	11,3	7,7	11,2	7,5	11

Диаграмма № 6

Среднее значение уровня формирования навыков АП
обучающимися ПГ за 2016/2017 учебный год I КС и II КС

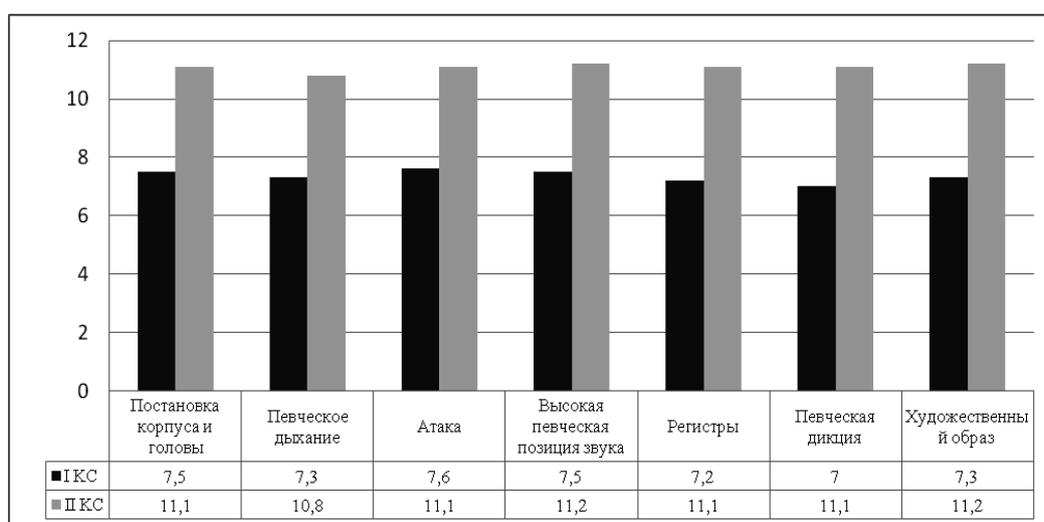


Таблица № 12

Результаты среднего балла I КС и II КС уровня формирования
навыков АП обучающимися КГ 2016/2017 учебный год

№ п/п	ФИ обучающихся	Постановка корпуса		Певческое дыхание		Атака		Высокая певческая позиция звука		Регистры		Певческая дикция		Художественный образ	
		I КС	II КС	I КС	II КС	I КС	II КС	I КС	II КС	I КС	II КС	I КС	II КС	I КС	II КС
1	Антонина Р.	7,5	8,9	7,3	9	7,4	9,2	7,3	9,4	7,3	9,4	7	9	7,3	9
2	Елена К.	9,8	10,7	9,7	11	9,8	10,8	10	10,8	9,7	10,5	10,1	11	9,9	10,6
3	Юлия Ч.	7,4	8,4	7,4	8,1	7,5	8	7	8,2	7	8,2	7,2	8,4	7,3	8
4	Лилия Г.	7,1	8,2	7	8,5	7,1	8	7,6	8,7	7,1	8,3	7,6	8,3	7,3	8,2
5	Юрий Ч.	4,7	5,7	5,1	6	4,9	5,5	4,7	5,6	4,5	5,5	4,4	5,5	4,5	5,8

В таблице № 13 и диаграмме № 7 представлено среднее значение по уровню формирования навыков АП обучающимися КГ 2016/2017 учебный год.

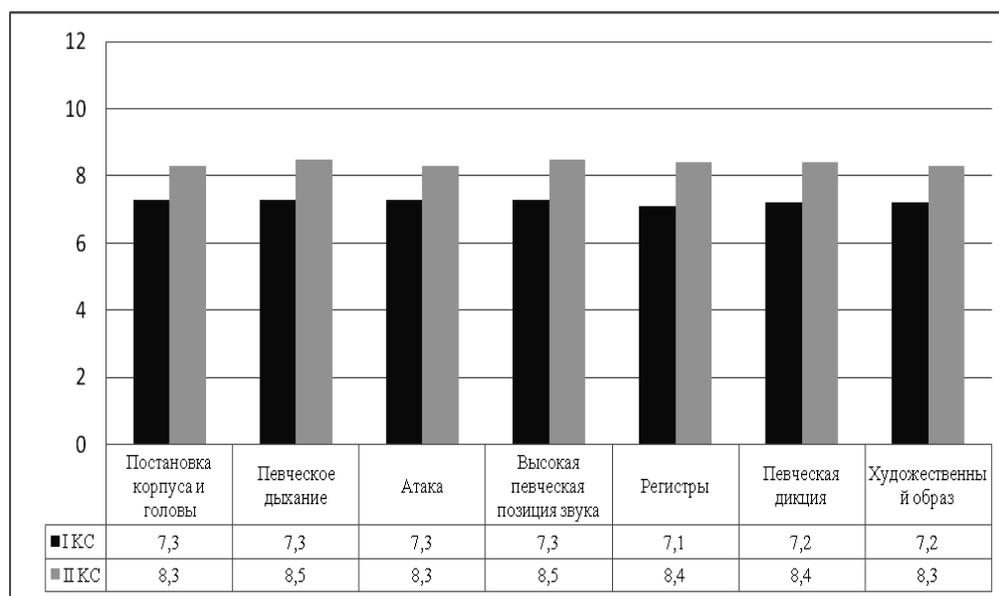
Таблица № 13

Среднее значение по уровню формирования навыков АП обучающимися КГ за 2016/2017 учебный год I КС и II КС

Постановка корпуса и головы		Певческое дыхание		Атака		Высокая певческая позиция звука		Регистры		Певческая дикция		Художественный образ	
I КС	II КС	I КС	II КС	I КС	II КС	I КС	II КС	I КС	II КС	I КС	II КС	I КС	II КС
7,3	8,3	7,3	8,5	7,3	8,3	7,3	8,5	7,1	8,4	7,2	8,4	7,2	8,3

Диаграмма № 7

Среднее значение по уровню формирования навыков АП обучающимися КГ за 2016/2017 уч. год I КС и II КС

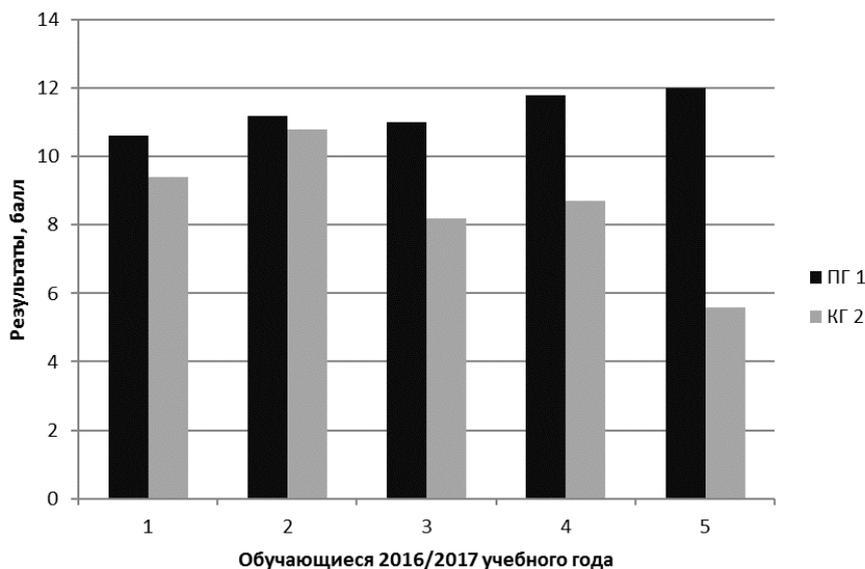


Как и в первой части педагогического эксперимента, все три методики статистического подсчёта, включающие метод сдвига положений, показали более интенсивную динамику роста по уровню формирования навыков АП на основе традиций итальянской и отечественной вокальных школ у обучающихся ПГ, чем у участников КГ.

Для определения различий по уровню формирования навыков АП у обучающихся ПГ и КГ за 2016/2017 учебный год автор также воспользовался непараметрическим критерием сдвига положений Ф. Вилкоксона, Б.Л. Ван дер Вардера, критерий знаков. С помощью данного статистического инструментария возможно наиболее чувствительно и точно сопоставить и определить различия показателей, измеренных в двух разных условиях. Анализ данных второй части (второго потока) педагогического эксперимента показал, что по всем позициям определены различия уровня формирования навыков по технической составляющей и её шести элементам и эмоционально-художественной составляющей (художественный образ) и обнаружена положительная динамика в пользу обучающихся ПГ, где применялась разработанная методика (см.: приложение № 12).

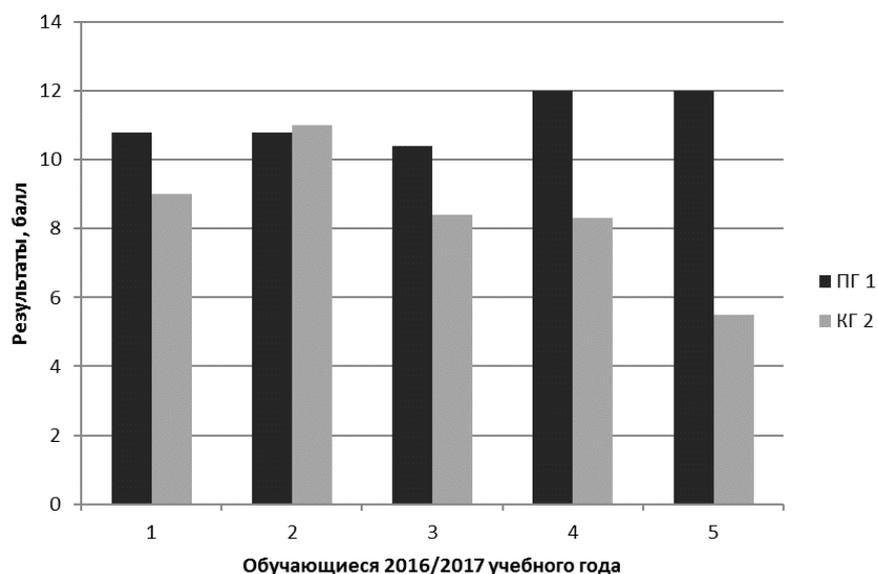
Приведём некоторые данные, которые подтвердила статистика. Высокая певческая позиция звука (переменные: ВППЗ 1 и ВППЗ 2) — Вилкоксон=39, $Z=-2,402$, Значимость=0,0081, степ. своб = 5,5. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок>. Ван дер Варден=3,083, $Z=2,346$, Значимость=0,0094, степ. своб = 5,5. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок>. Для парных данных: Вилкоксон=15, $Z=2,03$, Значимость=0,0211, степ. своб = 2,5. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок>. Критерий знаков=5, $Z=2,683$, Значимость=0,0036, степ. своб = 2,5. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок> (диаграмм № 8). Обучающиеся ПГ продемонстрировали более высокую сформированность навыка АП по овладению этим элементом, то есть, статистический подсчёт подтвердил эффективность применения разработанной методики.

Результаты формирования навыка АП по овладению элемента высокой певческой позиции звука обучающимися ПГ (1) и КГ (2)



Певческая дикция (переменные: ПД 1 и ПД 2) — Вилкоксон=37, $Z=-1,997$, Значимость=0,0229, степ. своб = 5,5. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок>. Ван дер Варден=2,539, $Z=1,932$, Значимость=0,0266, степ. своб = 5,5. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок>. Для парных данных: Вилкоксон=14, $Z=1,76$, Значимость=0,0392, степ. своб = 2,5. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок>. Критерий знаков=4, $Z=1,789$, Значимость=0,0368, степ. своб = 2,5. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок> (диаграмма № 9). По формированию навыка АП по овладению элемента певческой дикция все три методики подсчёта, включающие метод сдвига положений, подтвердили положительные изменения в пользу обучающихся ПГ.

Результаты формирования навыка АП по овладению
элемента певческая дикция обучающимися ПГ (1) и КГ (2)



Анализ результатов *определения различий уровня формирования навыков АП обучающихся ПГ и КГ за 2016/2017 учебный год* выявил *положительную динамику и более высокий уровень формирования навыков АП по овладению составляющими и элементами обучения в пользу участников ПГ, то есть, где изучалась разработанная методика. Исполнительская подготовка обучающихся КГ также улучшилась, но проигрывает статистическим данным уровня формирования навыков АП у обучающихся ПГ.*

Как и в первой части опытно-поисковой работы, для получения данных *о приросте уровня формирования навыков АП у обучающихся ПГ и КГ за 2016/2017 учебный год и удобства оформления математико-статистического подсчёта* были переведены баллы в оценки и высчитан *средний бал итоговой оценки уровня формирования навыков АП у обучающихся ПГ и КГ I-го КС и II-го КС за 2016/2017 учебный год.* Данные представлены в таблице № 14, 15.

Таблица № 14

**Средний балл прироста уровня формирования навыков АП
обучающимися ПГ 2016/2017 учебного года**

№ п/п	ФИ обучающихся	Уровень формирования навыков АП (оценка)			
		I КС	Средний балл	II КС	Средний балл
1	Алексей П.	4	3,8	5	5
2	Вадим А.	4		5	
3	Гульфия А.	3			
4	Ленар М.	4		5	
5	Татьяна В.	4		5	
Прирост навыков		1,2 балла			

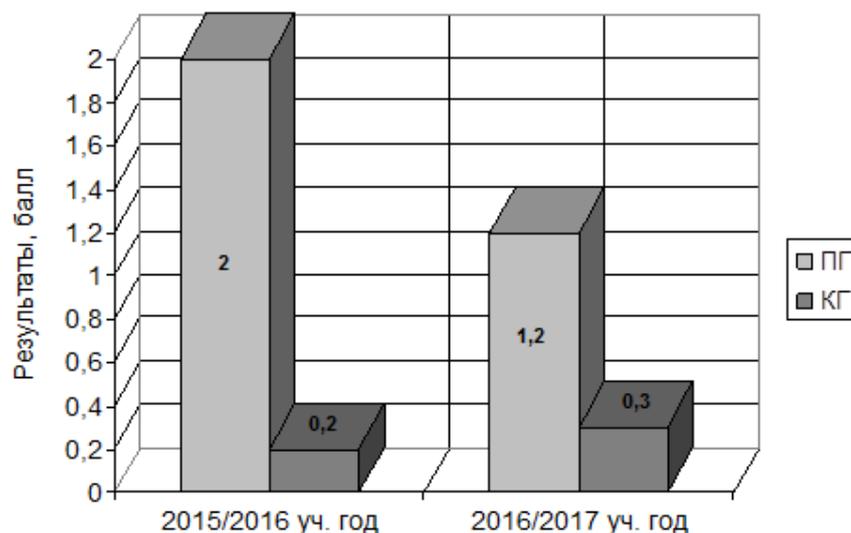
Таблица № 15

**Средний балл прироста уровня формирования навыков АП
обучающимися КГ 2016/2017 учебного года**

№ п/п	ФИ обучающихся	Уровень формирования навыков АП (оценка)			
		I КС	Средний балл	II КС	Средний балл
1	Антонина Р.	4	4	4	4,3
2	Елена К.	5		5	
3	Юлия Ч.	4		4	
4	Лилия Г.	4		4	
5	Юрий Ч.	3		4	
Прирост навыков		0,3 балла			

Во второй части формирующего этапа опытно-поисковой работы эффективность разработанной методики также была подтверждена. Уровень формирования навыков АП у обучающихся ПГ выше, чем у участников КГ на 0,9 балла. Для наглядности сравнительных результатов коэффициента различия уровня формирования навыков АП обучающихся ПГ и КГ за 2 потока в баллах составлена диаграмма № 10.

Сравнительные результаты коэффициента различия уровня формирования навыков АП обучающихся ПГ и КГ за 2 года в баллах



Таким образом, за два года педагогического эксперимента у обучающихся ПГ произошли наибольшие положительные изменения, чем у участников КГ, что подтверждает проведённый эксперимент и математико-статистический подсчёт. Это произошло благодаря разработанной методике формирования навыков академического пения на основе традиций итальянской и отечественной вокальных школ. Предложенная методика улучшила формирование навыков академического пения у обучающихся ПГ, а также стимулировала преподавателей на более продуктивный подход к вокально-педагогической деятельности. Эффективность разработанных автором теоретических и методических положений диссертации была подтверждена.

Для обработки математических данных уровня формирования навыков АП в ПГ и КГ применялись статистические методы, выявляющие критерий сдвига положения: непараметрический критерий различий «метод сдвига положений» (Ф. Вилкоксон, Б.Л. Ван дер Ванден, критерий знаков – G), то есть, математически было проверено, произошла ли динамика роста уровня формирования навыков АП у обучающихся ПГ и КГ, насколько достоверны

различия в оценках обучающихся до и после использования разработанной методики, является ли действительным позитивный «сдвиг» отметок.

Сравнительный анализ результатов опытно-поисковой работы позволил сделать следующие выводы:

- на данные о динамике роста уровня формирования навыков академического пения у обучающихся ПГ и КГ все три методики, включающие метод сдвига положений, дали положительный результат и показали динамику роста. Однако, наибольшую динамику роста уровня формирования навыков академического пения продемонстрировали обучающиеся ПГ, где проводилась разработанная методика;

- статистический инструментарий при определении различий уровня формирования навыков академического пения у обучающихся ПГ и КГ за 2015/2016 учебный год в разных условиях отреагировал по-разному, но в пользу студентов ПГ. Так, все три методики подсчёта дали положительный результат уровней различия формирования технического навыка постановки корпуса и головы при пении и эмоционально-художественной составляющей (художественный образ) в ПГ; методика Вилкоксона определила различия уровня формирования навыков обучающихся ПГ и КГ по овладению двух элементов обучения: атаки и высокой певческой позиции звука; метод критерий знаков показал различия между формированием навыка – регистры голосового аппарата. По формированию навыков, соответствующих овладению двух элементов обучения академическому пению: певческого дыхания и певческой дикции, – ни одна методика подсчёта не определила различия в обучении участников ПГ и КГ. Анализ результатов определения различий уровня формирования навыков АП обучающихся ПГ и КГ за 2016/2017 учебный год выявил положительную динамику и более высокий уровень в формировании навыков академического пения у обучающихся ПГ, то есть, где изучалась разработанная методика. Уровень формирования

навыков АП обучающихся КГ также улучшился, но уступает статистическим данным ПГ;

- статистическая методика, выявляющая, критерий сдвига положения определила, что «есть различия между медианами выборок» ПГ и КГ, а также внутри каждой группы. Однако, значительные положительные изменения обнаружены в ПГ, там, где применялась разработанная методика формирования навыков академического пения на основе традиций итальянской и отечественной вокальных школ;

- в первой части формирующего этапа опытно-поисковой работы средний балл коэффициента различия уровня формирования навыков АП в ПГ составил 2 балла, КГ — 0,2 балла. Уровень формирования навыков АП за 2015/2016 учебный год ПГ выше, чем у участников КГ на 1,8 балла. Во второй части педагогического эксперимента средний балл коэффициента различия уровня формирования навыков АП по ПГ – 1,2 балла, по КГ составляет 0,3 балла. Уровень формирования навыков академического пения за 2016/2017 учебный год ПГ выше, чем у участников КГ на 0,9 балла;

- полученные статистические данные за два года опытно-поисковой работы подтвердили эффективность разработанной методики.

Выводы по второй главе

Опытно-поисковая работа по проверке эффективности разработанной методики формирования навыков академического пения на основе традиций итальянской и отечественной вокальных школ проводилась в следующей последовательности:

- на констатирующем этапе опытно-поисковой работы применялись эмпирические методы: направленное наблюдение, беседа, блиц-опрос, анкетирование, анкетирование в сочетании с беседой, экспертная оценка. С помощью метода наблюдения были выявлены проблемы в вокальной подготовке бакалавров профиля «Музыкальное образование»: выборочное применение в классе сольного пения технических элементов академического пения; работа над эмоционально-художественной составляющей часто остаётся за рамками вокального обучения; теоретическая информация о физиологическом строении голосового аппарата, о составляющих и элементах академического пения преподносится в сжатой форме или вообще о ней ничего не говорится, или используется обиходный язык вокалиста; неосмысленное отношение будущих учителей музыки к самостоятельной работе;

- анализ анкетирования обучающихся показал, что: 1) респонденты имеют недостаточное представление о многообразии профессиональных задач, решаемых в процессе обучения академическому пению; 2) у большинства из них практически отсутствует понимание «механики» работы голосового аппарата при пении; обучающиеся затрудняются полно ответить на поставленные вопросы в анкете, не владеют вокальной терминологией: от этого часто происходит путаница в ответах; 3) большинство участников анкетирования считают, что им необходим большой объём теоретико-методических знаний в области вокального искусства;

- беседы и анкетирование преподавателей вокала показали, что, по их мнению, методическая литература разработана недостаточно, методическое

обеспечение процесса обучения значительно отстаёт от практических уроков. В основном, в вокально-педагогической практике применяются частные методы: объяснительно-иллюстративный, фонетический, концентрический, вербальный. Среди них лидирует объяснительно-иллюстративный метод. Анализ констатирующего этапа показал на необходимость улучшения методики обучения академическому пению;

- формирующий этап опытно-поисковой работы проходил с помощью педагогического эксперимента и был направлен на проверку эффективности выдвинутых в диссертации теоретических положений, результативности разработанной методики формирования навыков академического пения у бакалавров профиля «Музыкальное образование». Он проходил в 2015/2016 и 2016/2017 учебных годах, то есть, состоял из двух частей и проводился дважды по одной и той же программе, но с разным контингентом участников. Таким образом, разработанная методика апробировалась дважды;

- участниками формирующего этапа опытно-поисковой работы стали будущие учителя музыки ПГСГА/СГСПУ. Поисковую группу (ПГ) составили обучающиеся, где внедрялась разработанная методика. Контрольную группу (КГ) составили обучающиеся, занимающиеся по методикам других преподавателей. Всего участвовало 24 человека;

- для оценки уровня формирования навыков академического пения была создана экспертная комиссия из пяти педагогов-вокалистов кафедры хорового дирижирования и сольного пения ПГСГА/СГСПУ, которые дифференцированно оценивали на всех КС сольное выступление каждого обучающегося ПГ и КГ по 12-бальной шкале;

- для диагностики результатов уровня формирования навыков академического пения обучающихся ПГ и КГ разработан Лист оценки формирования навыков академического пения, позволяющий оценить исполнительскую подготовку обучающихся ПГ и КГ во время исполнения ими сольной программы. Данный оценочно-диагностический инструментальный использовался в обеих частях и на всех КС;

- для обработки математических данных уровня формирования навыков академического пения у бакалавров профиля «Музыкальное образование» на основе традиций итальянской и отечественной вокальных школ были применены статистические методики, выявляющие критерий сдвига положения: непараметрический критерий различий «метод сдвига положений» (Вилкоксона, Ван дер Ванден, критерий знаков – G), то есть, математически проверено: произошла ли динамика роста уровня формирования навыков у обучающихся ПГ и КГ, насколько достоверны различия в оценках обучающихся ПГ до и после использования разработанной методики. Используемые статистические методы позволили чувствительнее и оптимальнее установить не только направленность изменений, но и их выраженность, то есть, определить: является ли сдвиг показателей в одном направлении более интенсивным, чем в другом;

- на данные о динамике роста уровня формирования навыков академического пения обучающихся ПГ и КГ все три метода статистического подсчёта дали положительный результат и показали динамику роста. Однако, наибольшую динамику роста продемонстрировали обучающиеся ПГ, где реализовывалась разработанная методика;

- статистический инструментарий при определении различий уровня формирования навыков академического пения обучающихся ПГ и КГ за 2015/2016 учебный год в разных условиях отреагировал по-разному, но в пользу обучающихся ПГ. Так, все три методики подсчёта дали положительный результат уровней различия формирования технического навыка постановка корпуса и головы при пении и эмоционально-художественной составляющей (художественный образ) в ПГ; методика Вилкоксона определила различия уровня формирования навыков обучающихся ПГ и КГ по двум элементам — атаки и высокой певческой позиции звука; метод критерий знаков – G обнаружил различия между формированием навыка – регистры голосового аппарата. По формированию навыков академического пения по двум элементам академического пения —

певческого дыхания и певческой дикции — ни один метод подсчёта (Вилкоксон, Ван дер Варден, критерий знаков – G) не определил различия в обучении участников ПГ и КГ;

- анализ результатов определения различий уровня формирования навыков академического пения обучающихся ПГ и КГ за 2016/2017 учебный год по всем составляющим и элементам обучения показал наиболее высокий уровень у обучающихся ПГ. Уровень формирования навыков академического пения обучающихся КГ также повысился, но значительно меньше по сравнению со статистическим данным ПГ;

- статистические методы, выявляющие критерий сдвига положения, определили, что «есть различия между медианами выборок» ПГ и КГ, а также внутри каждой группы. Однако, значительные положительные изменения обнаружены в ПГ, что подтверждает состоятельность и эффективность разработанной методики;

- в первой части педагогического эксперимента формирующего этапа опытно-поисковой работы средний балл коэффициента различия формирования навыков академического пения на основе традиций итальянской и отечественной вокальных школ у участников ПГ составил 2 балла; КГ — 0,2 балла. Уровень формирования навыков за 2015/2016 учебный год ПГ выше, чем у участников КГ на 1,8 балла. Во второй части эксперимента, то есть, 2016/2017 учебный год, средний балл коэффициента различия уровня формирования навыков по ПГ — 1,2 балла, по КГ составляет 0,3 балла. Уровень формирования навыков академического пения в ПГ выше, чем у обучающихся КГ на 0,9 балла;

- полученные статистические данные подтвердили эффективность разработанной методики формирования навыков академического пения, построенной на основе традиций итальянской и отечественной вокальных школ.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

1. Анализ научных работ позволил сформулировать понятие «традиции итальянской и отечественной вокальных школ», определяющееся как исполнительский и методический опыт предшествующих поколений, представленный отобранными в течение времени технической составляющей (и её элементами обучения пению) и эмоционально-художественной составляющей, направленный на достижение академического певческого эталона.

2. Рассмотрение генезиса традиций итальянской (Флорентийской, Римской, Венецианской, Неаполитанской, Болонской) и отечественной вокальных школ с конца XVI века до начала XX века позволило выявить пять периодов исполнительского стиля *bel canto*: ранний или патетический, бравурный (виртуозный, колоратурный, барокко, инструментальный), романтический, *declamato melodico* (вердиевский), *canto moderno* (современное пение или эталон европейского оперного пения), в каждом из которых формировался свой исполнительский эталон. Это обусловило оформление технической составляющей и её шести элементов обучения академическому пению (постановка корпуса и головы при пении, певческое дыхание, атака певческого звука, высокая певческая позиция звука, регистры голосового аппарата, певческая дикция) и эмоционально-художественной составляющей (эмоциональное, осмысленное пение, отбор средств выразительности), определивших формирование навыков академического пения и исполнительский опыт. Для достижения эталонного исполнения появлялись передовые методические идеи, оформлялись методические положения, методы обучения, образующие методический опыт.

3. Для улучшения формирования навыков академического пения у бакалавров профиля «Музыкальное образование» уточнены методические положения и разработана классификация, включающая три группы методов: 1 группа – выявленные в итальянской вокальной школе, реализующие

техническую составляющую обучения (объяснительно-иллюстративный, концентрический, фонетический, метод внутреннего интонирования, слухового контроля, визуального контроля, сравнительного анализа); 2 группа – оформившиеся в отечественной вокальной школе и разработанные в русле общей и музыкальной педагогики, теории музыкального исполнительства, выделенные и адаптированные в вокальную педагогику, реализующие эмоционально-художественную составляющую (погружения, создания художественного контекста, эмпатии, сочинение уже сочинённого, психофизического действия, словесного действия); 3 группа – зародившиеся в итальянской вокальной школе и формирующиеся в отечественной вокальной школе, развивающие обе составляющие (аналитико-синтетический, вербальный, ассоциативный). Все вышеперечисленные методы применяются во взаимосвязи. На основе разработанной классификации методов обучения академическому пению, независимо от распределения их по группам, определены доминирующие методы, поэтапно используемые в разработанной методике.

4. Методика формирования навыков академического пения у бакалавров профиля «Музыкальное образование» на основе итальянской и отечественной вокальных школ базируется на комплексе принципов (преимущества, индивидуального подхода, систематичности и последовательности, наглядности, целостности, единства технического и художественного, научности); включает три этапа (начальный, промежуточный, итоговый), на каждом из которых реализуются исполнительский (исполнительская подготовка в единстве технической и эмоционально-художественной составляющих) и теоретико-методический (теоретико-методическая подготовка, корректирующая исполнительскую подготовку) компоненты аудиторной работы по дисциплине «Класс сольного пения», а также самостоятельная работа. Каждый компонент содержит по два раздела: исполнительский компонент – содержание элементов обучения, доминирующие методы, отобранные из разработанной классификации

методов обучения академическому пению и способствующие формированию навыков на определенном этапе методики; теоретико-методический компонент и самостоятельная работа включают разделы «тезаурус» и «основы постановки голоса», где повторяется, закрепляется, изучается и более углубленно осваивается теоретико-методический материал по формированию навыков. Каждый этап методики с постепенным усложнением материала представляет собой качественно новый уровень процесса обучения академическому пению будущих учителей музыки. Освоение этапов обучающимися могут варьироваться в зависимости от индивидуальных вокальных данных, музыкальной и специальной подготовки.

5. Для проверки эффективности формирования навыков академического пения разработан оценочно-диагностический инструментарий (анкеты, тест, лист оценки, критерии, показатели, уровни).

6. Результаты опытно-поисковой работы подтвердили эффективность разработанной методики. Использование результатов диссертационного исследования позволяет расширить методологическую и практическую базы формирования навыков академического пения у бакалавров, понятийный аппарат, методический инструментарий будущего учителя музыки.

Перспективы исследования связаны с изучением исполнительского и методического опыта певцов, педагогов академического пения; расширением методического инструментария в русле традиций вокальных школ, технической составляющей (и её элементов обучения академическому пению) и эмоционально-художественной составляющей; анализа методов, формирующих представление певческого эталона у обучающихся академическому пению и их теоретико-методологического оформления; разработки методических рекомендаций, учебно-методических пособий, образовательных программ ДМШ, ДШИ, средних и высших образовательных учреждений, где изучается академическое пение.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абдуллин, Э. Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования / Э. Б. Абдуллин. – М.: Прометей, 1990. – 188 с.
2. Абзалетдинов, О. Б. Философская традиция как общественный феномен: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.01 / О. Б. Абзалетдинов. – Тбилиси, 1988. – 24 с.
3. Агарков, О. М. Интонирование и слуховой контроль в сольном пении / О.М. Агарков // Вопросы физиологии пения и вокальной методики: Труды ГМПИ им. Гнесиных. Вып. XXV. / Сост. О. М. Агарков, Л. Б. Дмитриев, А.Д. Кильчевская. — 1975. – С. 70 – 89.
4. Агикян, М. С. О подготовке студента-вокалиста к педагогической деятельности / М. С. Агикян // Вопросы вокальной педагогики: Сб. статей. Вып. 7. – М.: Музыка, 1984. – С. 156 – 172.
5. Агин, М. С. Физиологические основы вокальной методики / М.С. Агин // Вопросы вокального образования. — М.: РАМ им. Гнесиных, РК им. С.В. Рахманинова, 1994. – С. 9 – 14.
6. Агин, М. С. Наука и практика в области вокального искусства / М.С.Агин / Сб. трудов первого международного междисциплинарного конгресса «Голос». – М.: ООО Центр информационных технологий в природопользовании, 2007. – С. 230 – 233.
7. Агин, М. С. Перспективы развития вокального образования на современном этапе / М. С. Агин // Голос и речь. Междисциплинарный научно-практический журнал № 1 (1). – М.: Российская общественная академия голоса, 2010. – С. 58 – 65.
8. Агин, М. С. Развитие вокальной техники / М. С. Агин // Голос и речь. Междисциплинарный научно-практический журнал. № 2 (2) – М.: Российская общественная академия голоса, 2010. – С. 29 – 37.
9. Азимов Э. Г., Щукин, А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 448 с.

10. Алиев, Ю. Б. Пение на уроках музыки: конспекты уроков, репертуар, методика / Ю. Б. Алиев. – М.: Владос-Пресс, 2005. – 431 с.
11. Алиев, И. Ю. Методологические и методические основы вокально-педагогического творчества: в 2-х кн. Кн. I. Методология как основа вокально-педагогического творчества / И. Ю. Алиев. – М., 1993. – 46 с.
12. Алиев, И. Ю. Феномен отечественных вокально-педагогических проблем и методологии их творческого разрешения / И. Ю. Алиев // История музыкального образования как наука и как учебный предмет: материалы 5-й международной научно-практической конференции. – М., 1999. – С. 251 – 257.
13. Алиев, И. Ю. Основы вокальной педагогики. Методология теории и практики творческой организации художественно-педагогического процесса. – М.: Педагогика, 2001. – 252 с.
14. Алиев, И. Ю. Теоретико-методологические основы профессиональной деятельности педагога-вокалиста: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / И. Ю. Алиев. – М., 2003. – 354 с.
15. Анализ вокальных произведений: учебное пособие / Отв. ред. О.П. Коловский. – Л.: Музыка, 1988. – 352 с.
16. Ангуладзе, Нодар. Номо сантог: Очерки вокального искусства / Н. Ангуладзе. – М.: Аграф, 2003. – 240 с.
17. Андреева, В. А. История вокального искусства: учебное пособие / В.А. Андреева. – Самара: СГАКИ, 2002. – 226 с.
18. Андреев, П. З. Вокальное воспитание и принципы вокальной педагогики / П. З. Андреев // Материалы Всесоюзной конференции по вокальному образованию. – М.: Музгиз, 1941. – С. 85 – 91.
19. Антонов, А. Н. Научные традиции и диалектика развития науки / А.Н. Антонов // Традиции в познании и культуре. – М.: Институт философии АН СССР, 1986. – С. 3 – 12.
20. Антонова, Л. В. Становление вокального образования в России / Л.В. Антонова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. № 35 (76): Аспирантские тетради. Ч. I.

(Общественные и гуманитарные науки): Научный журнал. – СПб., 2008. – С.29 – 34.

21. Антонова, Л. В. Проблема преемственности педагогических традиций вокальной школы в России /Л. В. Антонова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук «Педагогика и психология» «Филология искусствознание» № 1. – 2008. – Июль-Сентябрь. – С. 9 – 15.

22. Антонова, Л. В. Концентрический метод в обучении сольному пению: исторический аспект / Л. В. Антонова // Эстетическая и профессиональная направленность образования в системе «школа – вуз». Вып. 6: материалы всероссийской научно-практической конференции, посвящённой 100-летию Поволжской государственной социально-гуманитарной академии. 15 апреля 2011 г. – Самара: ПГСГА, 2011. – С. 25-30.

23. Антонова, Л. В. Методы обучения сольному пению студентов-музыкантов на основе педагогических традиций итальянской и русской вокальных школ /Л. В. Антонова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2012. – Том 14. – № 2.– С. 250 – 255.

24. Антонова, Л. В. Преемственность педагогических традиций итальянской и русской вокальных школ в персоналиях / Л. В. Антонова // Петербургские традиции в музыкальном образовании и искусстве: К 150-летию Санкт-Петербургской государственной консерватории им. Н.А. Римского-Корсакова и 125-летию Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена: сборник материалов региональной научно-практической конференции (13-14 декабря 2012 г.). – Самара: ПГСГА, 2015. – С. 32 – 44.

25. Апраксина, О. А. Из истории музыкального воспитания: хрестоматия / О. А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1990. – 207 с.

26. Арутюнова, Л. Г. Совершенствование вокально-речевого мастерства будущих учителей музыки / Л. Г. Арутюнова // Вопросы профессиональной подготовки студентов на музыкально-педагогическом факультете. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1985. – С. 69 – 73.

27. Арчажникова, Л. Г. Профессия – учитель музыки: Кн. для учителя / Л.Г. Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.

28. Арчажникова Л. Г., Рапацкая Л. А. Развитие теории высшего музыкально-педагогического образования / Л. Г. Арчажникова, Л. А. Рапацкая // Советская педагогика. – 1989. – № 5. – С. 65 – 71.
29. Асафьев, Б. В. Об опере / Б. В. Асафьев. – Л.: Музыка, 1976. – 336 с.
30. Асафьев, Б. В. Речевая интонация / Б. В. Асафьев. – М.-Л.: Музыка, 1965. – 156 с.
31. Асафьев, Б. В. Глинка / Б. В. Асафьев. – М.: Музгиз, 1950. – 312 с.
32. Аспелунд, Д. Л. Основные вопросы вокально-речевой культуры / Д.Л. Аспелунд. – М.: Музгиз, 1933. – 126 с.
33. Аспелунд, Д. Л. Развитие певца и его голоса / Д. Л. Аспелунд; под ред. М. Львова. – М.-Л.: Музгиз, 1952. – 192 с.
34. Багадунов, В. А. Очерки по истории вокальной методологии. – Ч. 1. / В. А. Багадунов. – М.: Муз. сектор, 1929. – 210 с.
35. Багадунов, В. А. Очерки по истории вокальной методологии. – Ч. 3. / В.А. Багадунов. – М.: Музгиз, 1937. – 256 с.
36. Багадунов, В. А. Очерки по истории вокальной педагогики / В.А. Багадунов. – М.: Музгиз, 1956. – 268 с.
37. Багадунов, В. А. Начальные приёмы развития детского голоса / В.А. Багадунов, Н. Д. Орлова, А. А. Сергеев. – М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1954. – 43 с.
38. Баженова, Е. А. Совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей музыки на основе дисциплины «Сольное пение»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е. А. Баженова. – Чебоксары, 2003. – 201 с.
39. Базиков, А. С. Музыкальное образование в современной России: основные противоречия и их пути преодоления / А. С. Базиков. – Тамбов: ТГМПИ им. С.В. Рахманинова, 2002. – 312 с.
40. Баллер, Э. А. Преемственность в развитии культуры / Э. А. Баллер. – М.: Наука, 1969. – 294 с.
41. Барвинская, Е. М. Комплексный подход к голосовой подготовке учителя музыки [Электронный ресурс] / Е. М. Барвинская // Молодой учёный. – 2009. – № 8. – С. 152 – 156. – Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/8/550/>

42. Барвинская, Е. М. Педагогические условия формирования вокального мастерства учителя музыки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е. М. Барвинская. – М., 2009. – 22 с.
43. Барсов, Ю. А. Из истории русской вокальной педагогики / Ю.А. Барсов // Вопросы вокальной педагогики: Сб. статей. Вып. 6. – Л.: Музыка, 1982. – С. 6 – 22.
44. Барбье, П. История кастратов / П. Барбье; пер. с фр. Е. Рабинович. – СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2006. – 304 с.
45. Батыршина, А. Р. Технология организации самостоятельной работы студентов / А. Р. Батыршина // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 9. – С. 82 – 84.
46. Благой, Д. Д. О традиции и традиционности / Д. Д. Благой // Традиции в истории культуры. – М.: Наука, 1978. – С. 28 – 36.
47. Бочкарёв, Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л.Л. Бочкарёв. – М.: Классика-XXI, 2006. – 352 с.
48. Бурвина, Э. М. Ассоциации как метод преподавания музыки (на материале работы в классе фортепиано) / Э. М. Бурвина // Профессиональная направленность инструментального обучения будущих учителей музыки. – Самара: СамГПУ, 1992.
49. Варламов, А. Е. Полная школа пения: учебно-методическое пособие / А.Е. Варламов. – СПб.: Лань; Планета музыки, 2008. – 120 с.
50. Варламов, Д. И., Виноградова, Е. С. Теоретические и методологические основы исследования исполнительской школы в музыкальном искусстве [Электронный ресурс] / Д. И. Варламов, Е.С. Виноградова // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 11 (7 часть). – С. 1407 – 1411. – Режим доступа: <http://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=33355>
51. Варламов, Д. И. Обучение на русских народных инструментах: традиции и новации: автореф. дис. д-ра пед. наук: 13.00.02 / Д. И. Варламов. – М., 2014. – 46 с.
52. Вейнсток, Г. Джоаккино Россини. Принц музыки / Г. Вейнсток. – М.: ЗАО Центрполиграф, 2003. – 495 с.

53. Владимирова, М. Г. Формирование академического певческого голоса: из опыта работы в классе сольного пения: учебно-методическое пособие / М. Г. Владимирова. – Екатеринбург: УГК (академия) им. М.П. Мусоргского, 2011. – 38 с.
54. Волков, Ю. А. Песни. Опера. Певцы Италии [Текст] / Ю. А. Волков. – М.: Искусство, 1967. – 218 с.
55. Воронин, А. С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А. С. Воронин. – Екатеринбург: ГОУ ВПО – УПИ, 2006. – 135 с.
56. Гарсиа, М (сын) Школа пения. Ч I и II / Мануэль Гарсиа (сын). – М.: Музгиз, 1956. – 128 с.
57. Гейне, Г. Лютеция / Г. Гейне; перевод А. В. Фёдорова. – М.: Академия, 1936. – 491 с.
58. Гельмгольц Г. Учение о слуховых ощущениях как физиологическая основа для теории музыки / [Соч.] Герман Людвиг Фердинанд Гельмгольц; пер. с 3-го нем. изд. М. О. Петухова; две доп. ст. Г. Геру, заимств. из фр. пер. изд. 1874. – СПб: Общественная польза, 1875. – XVI, 594, [1] с.
59. Гинзбург, Л. О. О работе над музыкальным произведением / Л.О. Гинзбург. – М.: Музыка, 1981. – 143 с.
60. Глинка, М. И. Литературное наследие / М. И. Глинка; под ред. В. Богданова-Березовского. – Т. 1. – Автобиографические и творческие материалы. – М.-Л.: Гос. муз. изд-во. – 1952. – 512 с.
61. Гозенпуд, А.А. Русский оперный театр и Шаляпин (1890 – 1904) / А.А. Гозенпуд. – Л.: Музыка, 1974. – 264 с.
62. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога / С. Ю. Головин. – Минск: Харвест, 1997. – 800 с.
63. Голубев, П. В. Советы молодым педагогам-вокалистам: в помощь педагогу-музыканту / П. В. Голубев. – М.: Музгиз, 1963. – 86 с.
64. Гонтаренко, Н. Б. Сольное пение: Секреты вокального мастерства / Н.Б. Гонтаренко. – Изд-е – 3 -е. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 155 с.
65. Горецкая, Н. В. Комплексный подход к педагогической практике студентов музыкальных вузов (на материале работы исполнительских

кафедр): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Н. В. Горецкая. – М., 1993. – 18 с.

66. Горюнова, Л. В. На пути к педагогике искусства / Л. В. Горюнова // Музыка в школе. – 1988. – № 2. – С. 7 – 17.

67. Данилова, Л. В. Традиции как специфический способ социального исследования / Л. В. Данилова // Советская этнография. – 1981. – № 3. – С. 48 – 50.

68. Дарвин, Ч. Выражение эмоций у человека и животных / Ч. Дарвин: Собр. соч. – Т. 5. – М.: Академия наук СССР, 1953. – 1040 с.

69. Датский, А. А. Воспитание основ вокального исполнительства на начальном этапе обучения / А. А. Датский // Профессиональная направленность музыкального образования в педвузе. Вып. 1. – М., 1989. – С. 50 – 58.

70. Деряжный, В. А. О принципах и методах советской вокальной педагогики / В. А. Деряжный // Вопросы вокальной педагогики. Вып. 3. Статьи и очерки. – М.: Музыка, 1967. – С. 5 – 44.

71. Джиральдони, Л. Аналитический метод воспитания голоса / Л. Джиральдони. – Юргенсон, 1893. – 127 с.

72. Дидро, Д. Племянник Рамо. Парадокс об актёре / Д. Дидро. – СПб.: Азбука-Классики, 2007. – 227 с.

73. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики / Л. Б. Дмитриев. – М.: Музыка, 1968. – 676 с.

74. Дмитриев, Л. Б. В классе профессора М. Э. Донец-Тессейр / Л. Б. Дмитриев. – М.: Музыка, 1974. – 64 с.

75. Дмитриев, Л. Б. О воспитании певцов в Центре усовершенствования оперных артистов при театре Ла Скала; Ирис Корадетти о мастерстве вокалиста / Л. Б. Дмитриев // Вопросы вокальной педагогики. Сб. трудов. Вып. 5 / под ред. Л. Б. Дмитриева. – М.: Музыка, 1976. – С. 61 – 109.

76. Дмитриев, Л. Б. Основы вокальной методики / Л. Б. Дмитриев. – 2-е изд. – М.: Музыка, 1996. – 368 с.

77. Додонов, А.М. Руководство к правилам постановке голоса, развитию и укреплению голосовых органов и изучению искусства пения. 6-е изд. Ч.1. / А. М. Додонов. – Императорское музыкальное общество, 1912. – 44 с.

78. Дорлиак, К. Н. Вокально-художественное воспитание певца / К.Н. Дорлиак // Материалы Всесоюзной конференции по вокальному образованию. – М.: Музгиз, 1941. – С. 64 – 70.

79. Дьяченко, Н.В. Преемственность в развитии культуры и культурный прогресс / Н.В. Дьяченко. – Харьков: Изд-во Института культуры, 1984. – 83с.

80. Дюпре, Ж.-Л. Искусство пения / Ж.-Л. Дюпре; перевод с фр. и ред. д-ра искусств. Н. Г. Райского. – М.: Музгиз, 1955. – 286 с.

81. Егоров, А. П. Гигиена голоса и его физиологические особенности / А.П. Егоров. – М.: Музгиз, 1962. – 176 с.

82. Емельянов, В. В. Развитие голоса. Координация и тренинг / В.В. Емельянов. – СПб.: Лань, 2000. – 190 с.

83. Емельянов, В. В. Методика координационно-тренировочного этапа вокальной подготовки будущих учителей музыки в педагогическом вузе: автореф. канд. пед. наук: 13.00.02 / В. В. Емельянов – Екатеринбург, 2005. – 23с.

84. Ерохина (Николаева), И. А. Работа с начинающими певцами / И.А. Ерохина (Николаева). – Самара: СГАКИ, 1999. – 16 с.

85. Жинкин, Е.Н. Механизмы речи / Е.Н. Жинкин. – М.: АПН РСФСР, 1958. – 370 с.

86. Забирова, Т. Т. Эмпиризм современной вокальной педагогики / Т.Т. Забирова // Простор, 2008. – № 4. – С. 176 – 179.

87. Закс, Л. А. Об одной классической традиции художественного сознания: любовь / Л. А. Закс // Культура и традиции. – Екатеринбург – Нижневартовск, 1995. – С. 174 – 191.

88. Записки М. И. Глинки. Историческая библиотека Б. Г. Фёдорова. – Книга 4. – М.: Гареева, 2004. – 448 с.

89. Заседателев, Ф. Ф. Научные основы постановки голоса / Ф.Ф. Заседателев. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Музгиз, 1935. – 104 с.

90. Зданович, А. П. Некоторые вопросы вокальной методики / А.П. Зданович. – М.: Музыка, 1965. – 147 с.

91. Зеленков, А. И. Философско-методологический анализ проблемы преемственности в научном познании: автореф. дис. ... д-ра филос. наук: /А.И. Зеленков. – Минск, 1986. – 40 с.

92. Зись, А. Я. В поисках художественного смысла / А. Я. Зись. – М.: Искусство, 1991. – 350 с.

93. Злотников, В. М. Эмоциональная специфика художественного образа на материале музыки / В. М. Злотников // Учёные записки № 124. Философия. Пермь: Гос. ун-т, 1964. – С. 88 – 106.

94. Злотников, В. М. Природа эмоциональности искусства: автореф. дис. ... канд. филос. наук / В. М. Злотников. – Л., 1966. – 27 с.

95. Иванов, А. П. О вокальном образе / А. П. Иванов. – М.: Профиздат, 1968. – 132 с.

96. Исмаилов, Ф. Ю. Преемственность в историческом. процессе /Ф.Ю. Исмаилов. – Ташкент: ФАН, 1989. – 173 с.

97. Казанский В. С., Ржевкин С. Н. Исследование тембра звука и смычковых инструментов / В. С. Казанский, В. С. Ржевкин, // Журнал прикладной физики. – 1928. – № 5. – Вып. 1. – С. 87 – 103.

98. Каиров, В. М. Традиции и исторический процесс / В. М. Каиров. – М.: Луч, 1994. – 188 с.

99. Калугина, О. В. Обучение младших школьников певческому искусству на основе экологического подхода в учреждениях дополнительного музыкального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О.В. Калугина. – Екатеринбург, 2008. – 23 с.

100. Каменская, Е. Н. Педагогика: учебное пособие / Е. Н. Каменская. – М.: Дашкова и К, 2007. – 321 с.

101. Карелин, В. Л. Новая теория постановки голоса / В. Л. Карелин. – СПб.: Типография Н. Л. Ныркина, 1912. – 226 с.

102. Касавин, И. Т. Познание в мире традиций / И. Т. Касавин. – М.: Наука, 1990. – 202 с.

103. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта) / М.В. Кларин. – Рига: НПЦ Эксперимент, 1995. – 176 с.
104. Комарович, Г. Л. Практические советы начинающему певцу / Г.Л. Комарович. – М.-Л.: Музыка, 1965. – 44 с.
105. Конаржевский, Ю.А. Проблемы внутришкольного управления / Ю.А. Конаржевский. – Челябинск: ЧГПИ, 1989. – 150 с.
106. Корнетов, Г. Б. К вопросу о парадигме гуманистической педагогики / Г. Б. Корнетов // Свободное воспитание. – М.: ВЛАДИ, 1993. – Вып. 2. – С. 20-24.
107. Кочнева И. С., Яковлева А. С. Вокальный словарь / И. С. Кочнева, А. С. Яковлева. – Л.: Музыка, 1986. – 70 с.
108. Краевский, В. В., Полонский В. М. Методология для педагога: теория и практика: учебное пособие / В. В. Краевский, В. М. Полонский; под ред. П. И. Пидкасистого; Рос. акад. образования. Волгогр. гос. пед. ун-т. – Волгоград: Перемена, 2001. – 324 с.
109. Краевский, В. В. Общие основы педагогики: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. В. Краевский. – М.: Академия, 2010. – 256 с.
110. Кристи, Г.В. Работа Станиславского в оперном театре / Г.В. Кристи. – М.: Искусство, 1952. – 284 с.
111. Кругликов, В. А. Преемственность / В. А. Кругликов // Большая советская энциклопедия. – Т. 20. – М.: Советская энциклопедия, 1975. – С. 514 – 515.
112. Крыжицкий, Г. К. О системе Станиславского / Г. К. Крыжицкий. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Гос. изд-во Культурно-просветительной литературы, 1955. – 104 с.
113. Кудрявцева-Лемешева, В. Н. О работе С. Я. Лемешева над словом в пении / В. Н. Кудрявцева-Лемешева // Вопросы вокальной педагогики. Вып. 7. – М.: Музыка, 1984. – С. 100 – 116.
114. Кудрявцева, В. В. Формирование музыкальной культуры бакалавров вокального искусства в гуманитарном университете: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / В. В. Кудрявцева. – Москва, 2013. – 25 с.

115. Куприна, Е. Ю. Моделирование профессиональной подготовки студентов-музыкантов к сотворческой исполнительской деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е. Ю. Куприна. – Тольятти, 2008. – 264 с.
116. Лебедев, Д. Н. Исполнительские традиции русских оперных певцов / Д. Н. Лебедев. – Л.: Музыка, 1964. – 84 с.
117. Лернер, И. Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Просвещение, 1981. – 157 с.
118. Летопись жизни и творчества М.И. Глинки / ред. А. А. Орлова. – Л.: Музгиз, 1978. – 288 с.
119. Лихачёв, Б. Т. Педагогика / Б. Т. Лихачёв. – М.: ВЛАДОС, 2010. – 648 с.
120. Лихачёв, Б. Т. Педагогика: учебное пособие для студентов пед. учебн. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б. Т. Лихачёв. – М.: Прометей, 1992. – 528 с.
121. Луканин, В. М. Обучение и воспитание молодого певца / В.М. Луканин; сост. и общ. ред. Е. Нестеренко. – Л.: Музыка, 1977. – 86 с.
122. Лучанкин, А. И. Традиции в социокультурной преемственности: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11 / А. И. Лучанкин. – Свердловск, 1985. – 18 с.
123. Львов, М. Л. Из истории вокального искусства / М. Л. Львов. – М.: Музыка, 1964. – 228 с.
124. Львов, М. Л. Русские певцы / М. Л. Львов. – М.: Музыка, 1965. – 264с.
125. Мазурин, К. М. Методология пения. Курс педагогики пения. Руководство для учителей и пособие для учащихся. Т. 1. Часть теоретическая / К. М. Мазурин. – М.: А.А. Левенсон, 1902. – 914 с. (добавление 84 с).
126. Мазурин, К. М. Методология пения. Т. II. Основы староритальянской школы пения. Руководство для учителей и пособие для учащихся. Преподавание. Вып. I. / К. М. Мазурин. – М.: А.А. Левенсон, 1903. – 162 с.
127. Маймин, Е. А. Искусство мыслит образами / Е. А. Маймин. – М.: Просвещение, 1977. – 144 с.

128. Малинина, Е. М. Вокальное воспитание детей / Е. М. Малинина. – Л.: Музыка, 1967. – 89 с.
129. Малышева, Н. М. О работе певца над голосом / Н. М. Малышева // Вопросы вокальной педагогики: Сб. статей. Вып. 1. – М.: Музгиз, 1962. – С. 51 – 76.
130. Малышева, Н. М. Значение принципов К. С. Станиславского для вокальной педагогики / Н. М. Малышева // Вопросы вокальной педагогики. Вып. 4. – М.: Музыка, 1969. – С. 180 – 230.
131. Малышева, Н. М. О пении: из опыта работы с певцами: предисловие / Н. М. Малышева. – М.: Советский композитор, 1988. – 134 с.
132. Малютин, Е. Н. Экспериментальная фонетика и научные основы постановки голоса / Е. Н. Малютин. – Орёл: Красная книга, 1924. – 15 с.
133. Мамонтов, С. П. Основы культурологии / С. П. Мамонтов. – М.: РОУ, 1996. – 273 с.
134. Мариупольская, Т. Г. Проблема национальных традиций в преподавании музыки (теоретический и методический аспекты): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Т. Г. Мариупольская. – М., 2002. – 337 с.
135. Маркарян, Э. С. Очерки теории культуры / Э. С. Маркарян. – Ереван: АН Арм. ССР, 1969. – 228 с.
136. Маркарян, Э. С. Узловые проблемы теории культурных традиций / Э.С. Маркарян // Сов. этнография. – 1981. – № 2. – С. 78 – 97.
137. Мастерство актёра в терминах Станиславского / М.А. Венецианова; под ред. Л. Ф. Макарьева. – М.: АСТ; Владимир: ВТК, 2010. – 512 с.
138. Масленникова, И. И. О современной русской вокальной школе / И.И. Масленникова // Вопросы вокальной педагогики. Вып. № 4. – М.: Музыка, 1969. – С. 57 – 71.
139. Медушевский, В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. – М.: Музыка, 1976. – 254 с.
140. Менабени, А. Г. Специфика индивидуальной вокальной подготовки учителя музыки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А. Г. Менабени. – М., 1972. – 257 с.

141. Менабени, А. Г. Вокальные навыки / А. Г. Менабени // Вопросы профессиональной подготовки студента на музыкально-педагогическом факультете. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1985. – С. 74 – 79.

142. Менабени, А. Г. Методика обучения сольному пению: учебное пособие для студентов педагогических институтов / А. Г. Менабени. – М.: Просвещение, 1987. – 95 с.

143. Мейлах, В. С. Процесс творчества и художественное восприятие: Комплекс. Подход: опыт, поиски, перспективы / В. С. Мейлах. – М.: Искусство, 1985. – 318 с.

144. Методология педагогики музыкального образования / Э.Б. Абдуллин, Е. В. Николаева, Б. М. Целковников и др.; под ред. Э.Б. Абдуллина. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр Академия, 2006. – 272 с.

145. Михайлова, М. И. Некоторые вопросы теории культуры / М.И. Михайлова. – Н. Новгород, 1994. – 37 с.

146. Мордвинов, В. И. Практика основной работы по постановке голоса / В. И. Мордвинов; под общ. ред. В. А. Багадунова. – М.-Л.: Музгиз, 1948. – 66с.

147. Морозов, В. П. Биофизические основы вокальной речи / В.П. Морозов. – Л.: Наука, 1977. – 232 с.

148. Морозов, В. П. Язык понятный всем на Земле / В. П. Морозов // Наука и жизнь, 1980. – № 10. – С. 56 – 61.

149. Морозов, В. П. Об экспериментально-теоретических исследованиях голоса певца и их значение для вокальной педагогики / В. П. Морозов // Вопросы вокальной педагогики: сб. статей. Вып. 6. – Л.: Музыка, 1982. – С.141 – 180.

150. Морозов, В. П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники / В. П. Морозов. – М.: ИП РАН, МГК им. П.И. Чайковского, Искусство и наука, 2002. – 496 с.

151. Мот-Заботина, И. М. О работе над вокальным произведением / И. М. Мот-Заботина // Вопросы вокальной педагогики: сб. статей. Вып. 1. – М.: Музгиз, 1962. – С. 131 – 146.

152. Музыкальная энциклопедия. В 6 т. / Гл. ред. Ю. В. Келдыш. – М.: Советская энциклопедия, Сов. композитор. – 1973–1982.
153. Музыкальный энциклопедический словарь; 2-е изд. испр. и доп. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – 632 с.
154. Надолинская, Т. В. Методические рекомендации к учебно-методическому комплексу «Музыка» (1-3 кл) Книга для учителя / Т.В. Надолинская. – Таганрог: Айкэн, 1998. – 160 с.
155. Назаренко, И. К. Искусство пения / И. К. Назаренко. – 3-е изд, доп. – М.: Музыка, 1968. – 622 с.
156. Назайкинсий, Е. В. О психологии музыкального восприятия / Е.В. Назайкинсий. – М.: Музыка, 1972. – 393 с.
157. Назайкинсий, Е. В. Звуковой мир музыки / Е. В. Назайкинсий. – М.: Музыка, 1988. – 254 с.
158. Начальное обучение пению / под. ред. М. А. Румер, Н. Д. Орловой. – М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1960. – 72 с.
159. Николаева, Е. Н. Музыкальное образование в России: историко-теоретический и педагогический аспекты / Е. Н. Николаева. – М.: Прометей, 2002. – 345 с.
160. О путях дальнейшего совершенствования подготовки кадров в области вокального искусства: Материалы научно-практической конференции преподавателей вокальных факультетов музыкальных вузов. – М., 1985. – 110с.
161. Ожегов, С. И., Шведова, Н. Ю. Толковый словарь русского языка А – Я. 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. Виноградова В.В. / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова; 4-е изд., доп. — М.: ООО А ТЕМП, 2006. – 944 с.
162. Ощепкова, О. В. Педагогические аспекты формирования и развития художественно-творческих способностей (на материале преподавания музыки): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / О. В. Ощепкова. – М., 2000. – 306 с.
163. Павловская-Боровик, В. И. Об исполнительских задачах певца / В.И. Павловская-Боровик // Вопросы вокальной педагогики: сб. статей. Вып. 6. – Л.: Музыка, 1982. – С. 57 – 69.

164. Пазовский, А. М. Дирижёр и певец / А. М. Пазовский. – М.: Музгиз, 1959. – 157с.
165. Панофка, Г. Искусство пения *Bel canto*. Теория и практика для всех голосов / Г. Панофка. – М.: Музыка, 1968. – 216 с.
166. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад; Редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
167. Переверзев, Н. К. Исполнительская интонация / Н. К. Переверзев. – М.: Музыка, 1989. – 208 с.
168. Перспективы развития вокального образования: Методические рекомендации для преподавателей вузов и средних специальных учебных заведений / ред.-сост. Л. Б. Дмитриев; отв. за вып. Г. Самарин. – М.: [Б.и.], 1984. – 79 с.
169. Петрушин, В. И. Музыкальная психология: теория и практика. Учебное пособие / В. И. Петрушин. – М.: Владос, 1997. – 176 с.
170. Пидкасистый, П. Н. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении / П. Н. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с.
171. Плахов, В. Д. Традиции и общество: опыт философско-социального исследования / В. Д. Плахов. – М.: Мысль, 1982. – 220 с.
172. Плеханова, О. Е. Технология формирования вокально-педагогической культуры учителя музыки в процессе вузовской подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. Е. Плеханова. – Екатеринбург, 2006. – 23 с.
173. Плужников, К. И. Механика пения / К. И. Плужников. – СПб.: Композитор – Санкт-Петербург, 2004. – 88 с.
174. Плужников, К. И. Вокальные воззрения семьи Гарсиа / К.И. Плужников. – СПб.: Композитор – Санкт-Петербург, 2006. – 104 с.
175. Поченок, В. В. Культурная традиция и сталинизм / В. В. Поченок // Стиль и традиция в развитии культуры. – Л.: ЛГИК, 1989. – С. 27 – 37.
176. Покровский, Б. А. Ступени профессии / Б. А. Покровский; вступ. статья Г. А. Товстоногова; послесловие К. Е. Кривицкого. – М.: Всерос. театр. об-во, 1984. – 344 с.

177. Профессиональная подготовка студента-вокалиста: сборник трудов / Ред. и сост. Агикян М. С. – М.: ГМПИ им. Гнесиных. Вып. 115. – М., 1990. – 168 с.

178. Прянишников, И. П. Советы обучающимся пению: учебное пособие / И. П. Прянишников. – 6-е изд., испр. – СПб.: Изд-во Лань; изд-во Планета музыки, 2013. – 144 с.

179. Работнов, Л. Д. Основы физиологии и патологии голоса певцов / Л.Д. Работнов. – М.: Музгиз. – 1932. – 160 с.

180. Ржевкин, С. Н. Слух и речь в свете современных физических исследований / С. Н. Ржевкин. – М-Л., 1936. – 311 с.

181. Ржевкин, С. Н. Некоторые результаты анализа певческого голоса / С. Н. Ржевкин // Акустический журнал. Т. 2. Вып. 2. – М., 1956. – С. 74 – 88.

182. Ржевская, Е. Российская Академия Художеств: Истоки русского Искусства [Электронный ресурс] / Е. Ржевская // ANTIQ.INFO. – Режим доступа:

http://www.rah.ru/the_academy_today/250_letie_akademii/detail.php?ID=21600

183. Рогачёва, М. А. Русская вокальная школа как феномен культурного синтеза (XVI – первая половина XIX века) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://biblioteka.teatr-obraz.ru/page/russkaya-vokalnaya-shkola-kak-fenomen-kulturnogo-sinteza-xvi-pervaya-polovina-xix-veka-ma>

184. Родионова, А. В. Педагогический глоссарий [Электронный ресурс] / А.В. Родионов. – Липецк, 2010. – Режим доступа: edu.doal.ru/vospit/kopil/1102224.doc

185. Розанов, А. С. Полина Виардо – Гарсия / А. С. Розанов. – Л.: Музыка, 1969. – 248 с.

186. Россини Дж. Избранные письма. Высказывания. Воспоминания / Дж. Россини. – Л.: Музыка, 1968. – 232 с.

187. Рубаник, А. И. Самостоятельная работа студентов / А. И. Рубаник // Высшее образование в России. – 2005. – № 6. – С. 26 – 29.

188. Рудаков, Е. А. О природе верхней певческой форманты и механизм её образования / Е. А. Рудаков // Развитие детского голоса. – М.: АПН РСФСР, 1963. – С. 158 – 175.

189. Садовников, В. И. Элементы художественно-исполнительского становления певца / В. И. Садовников // Вопросы вокальной педагогики. Вып. 4. – М.: Музыка, 1969. – С. 112 – 136.

190. Самарцева, С. Л. Учебное задание в системе профессионального музыкального образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / С.Л. Самарцева. – М., 2004. – 22 с.

191. Сарингулян, К. С. О регулятивных аспектах культурной традиции / К.С. Сарингулян // Советская этнография. – 1981. – № 2. – С. 99 – 101.

192. Свитова, Т. В. Реализация системы эвристических методов в профессиональной подготовке музыканта-исполнителя: учебно-методическое пособие / Т. В. Свитова. – Самара: СГАКИ, Инсома-пресс, 2014. – 80 с.

193. Севостьянов, А. И. Техника речи профессиональной подготовки учителя / А. И. Севостьянов. – М.: Владос, 2001. – 144 с.

194. Серебрякова, Е. А. Индивидуально-групповая форма вокальной подготовки студентов музыкальных факультетов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Е. А. Серебрякова. – М., 2005. – 24 с.

195. Сидоренко, Е. В. Методы математической обработки психологии / Е.В. Сидоренко. – СПб.: ООО Речь, 2003. – 350 с.

196. Силантьева, И. И. Приём мелодекламации в развитии образно-смыслового интонирования / И. И. Силантьева // Вопросы вокального образования: Методические рекомендации для преподавателей вузов и средних специальных учебных заведений. – М. - СПб., 2007. – С. 94 – 97.

197. Силантьева, И. И. Об игре тембров (к вопросу о вокально-сценическом перевоплощении) [Электронный ресурс] / И. И. Силантьева // сборник трудов первого международного междисциплинарного конгресса «Голос». – М.: Центр информационных технологий в природопользовании, 2007. – Режим доступа: <http://www.voiceacademy.ru/library/>

198 Силантьева, И. И. Переживание персонажа как внутренняя форма действия и его музыкального выражения [Электронный ресурс] / И.И. Силантьева. – Режим доступа: <http://www.voiceacademy.ru/library/>

199. Силантьева, И. И. Внутренняя словесная форма музыкального образа [Электронный ресурс] / И.И. Силантьева. — Режим доступа: <http://www.voiceacademy.ru/library/>

200. Симакова, Н. А. Вокальные жанры эпохи Возрождения: учебное пособие / Н. А. Симакова. – М.: Музыка, 1985. – 360 с.

201. Сладкопевец, Р.В. Развитие художественно-творческого потенциала вокалистов в вузах культуры и искусств: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Р. В. Сладкопевец. – Москва, 2008 г. – 24 с.

202. Слостёнин, В. А. Педагогика: учеб. пособие / В.А. Слостёнин, И.Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. – 6-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 576 с.

203. Словарь философских терминов / Научная редакция профессора В.Г. Кузнецова. – М.: ИНФРА-М, 2007. – XVI. – 731с.

204. Слуцкая, Л. Е. Становление и трансформация педагогических и художественно-эстетических парадигм в системе современного музыкального образования: автореф. дисс. д-ра пед. наук: 13.00.02 / Л. Е. Слуцкая. – М., 2013. – 45 с.

205. Сонки, С. М. Теория постановки голоса в связи с физиологией органов дыхания и гортани / С. М. Сонки; перевод по рукописи с итал. И. В. Б. – М.: Типография Э. Лисснера и Ю. Романа, Арбат дом Платонова, 1885. – 108 с.

206. Станиславский – реформатор оперного искусства. Материалы и документы / Сост. Г. В. Кристи, О. С. Соболевская. – М.: Музыка, 1977. – 360с.

207. Станиславский, К. С. Работа актёра над собой. Т. 3. Ч. 2.: Работа над собой в творческом процессе перевоплощения / К. С. Станиславский; общ. ред. А. М. Смелянского; вступит. ст. Б.А. Покровского, коммент. Г.В. Кристи и В. В. Дыбовского. – М.: Искусство, 1990. – 508 с.

208. Стахевич, А. Г. Искусство bel canto в итальянской опере XVII – XVIII веков: монография / А. Г. Стахевич. – Киев: Национальная музыкальная академия им. П. И. Чайковского, 1993. – 190 с.

209. Стахевич, А. Г. *Bel canto* в западноевропейской опере XIX века: творчество, исполнительство, педагогика / А. Г. Стахевич. – Киев: Национальная академия им. П. И. Чайковского, 1997. – 408 с.

210. Стулова, Г. П. Теория и практика работы с детским хором: учебное пособие / Г. П. Стулова. – М.: Владос, 2002. – 176 с.

211. Суханов И. В. Обычаи, традиции и преемственность поколений / И.В. Суханов. – М.: Изд-во политической литературы, 1977. – 216 с.

212. Телемтаев, М. М. Целостный подход – теория и практика [Электронный ресурс] / М. М. Телемтаев. – Режим доступа: <https://litportal.ru/avtory/marat-telemtaev/read/page/5/kniga-celostnyy-metod-teoriya-i-praktika-56193.html>

213. Терентьева, Н. А. Художественно-творческое развитие школьников на уроках музыки в процессе целостного восприятия различных видов искусства / Н. А. Терентьева. – М.: Прометей, 1990. – 184 с.

214. Тимохин, В. В. Выдающиеся итальянские певцы. Очерки / В.В. Тимохин. – М.: Музгиз, 1962. – 176 с.

215. Тренина, П. Л. Из опыта педагога-вокалиста: Практические советы начинающим педагогам / П. Л. Тренина. – М.: Музыка, 1976. – 111 с.

216. Узинг, М. О. Профессор Петербургской консерватории Н.А. Ирецкая / М. О. Узинг // Вопросы вокальной педагогики: Сб. статей. Вып. 6. – Л.: Музыка, 1982. – С. 23 – 36.

217. Усачёва, В. О., Школяр Л. В., Школяр В. А. Музыкальное искусство / В. О. Усачёва [и др.] // Программно-методические материалы / Сост. Е. О. Яременко. – М.: Дрофа, 2001. – С. 219 – 268.

218. Федорович, Е. Н. История музыкального образования: учебное пособие / Е. Н. Федорович. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т., 2003. – 110с.

219. Философия науки в вопросах и ответах: учебное пособие для аспирантов / В. П. Кохановский [и др.]. – Изд. 4-е. Ростов н/Д.: Феникс, 2007. – 346 с.

220. Философский энциклопедический словарь / гл. ред.: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

221. Фраккароли, А. Россини / А. Фраккароли; пер. с ил. И. Константиновой. – М.: Молодая гвардия, 1987. – 352 с.
222. Харламов, И. Ф. Педагогика: Учеб. пособие. – 3-е изд., перераб. и доп. / И. Ф. Харламов. – М.: Юристъ, 1997. – 512 с.
223. Хомич, Е. В. Социокультурные и методологические функции традиций в научном познании: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.01 / Е. В. Хомич. – Минск, 1990. – 19 с.
224. Хоруженко, К. М. Культурология: Энциклопедический словарь / К.М. Хоруженко. – Ростов н/Д: Феникс, 1997. – 640 с.
225. Царькова, Е. Г. Формирование вокально-исполнительского мастерства будущего учителя музыки [Электронный ресурс] / Е. Г. Царькова // Современные наукоёмкие технологии. – 2018. – № 7. – С. 229 – 232. – Режим доступа: <http://top-technologies.ru/ru/article/view?id=37110>
226. Цыпин, Г. М. Музыкально-исполнительское искусство. Теория и практика / Г. М. Цыпин. – СПб.: Алатейя, 2001. – 320 с.
227. Чаплин, В. Л. Регистровая приспособляемость певческого голоса: автореферат дисс. ... канд. искус. наук / В. Л. Чаплин. – Тбилиси, 1977. – 29 с.
228. Чернова Л. В. Обучение школьников вокально-хоровому искусству на основе традиций русской певческой школы / Л. В. Чернова // Педагогическое образование России. – 2013. – № 5. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-shkolnikov-vokalno-horovomu-iskusstvu-na-osnove-traditsiy-russkoy-pevcheskoy-shkoly>
229. Чистов, К. В. Традиции и вариативность / К. В. Чистов // Советская этнография, 1983. – № 2. – С.14 – 22.
230. Чистов, К. В. Народные традиции и фольклор / К. В. Чистов. – Л.: Наука, 1986. – 304 с.
231. Шаляпин, Ф. И. Маска и душа / Ф. И. Шаляпин. – М.: Мой XX век. Вагриус, 1997. – 319 с.
232. Шаляпин, Ф. И. Литературное наследство. Письма. Н. Шаляпина: Воспоминания об отце / Ф. И. Шаляпин; ред. И. С. Кузнецова, ред.-сост. и комментарии Е. А. Грошевой. – Т. 1. – М.: Искусство, 1959. – 768 с.

233. Шаляпин, Ф. И. Статьи. Высказывания. Воспоминания о Ф.И. Шаляпине / Ф. И. Шаляпин; ред.-сост. Е. А. Грошева. – Т. 2. – М.: Искусство, 1960. – 632 с.

234. Шацкий, Е. Утопия и традиции / Ежи Шацкий; общ. ред. и послесл. В.А. Чаликовой; пер. с пол. К. В. Душенко, М. И. Леньшина. – М.: Прогресс, 1990. – 455с.

235. Юдин, С. П. Певец и голос / С.П. Юдин. – М.-Л.: Музгиз, 1947. – 140 с.

236. Юдина, Н. П. Развитие гуманистической демократической традиции в отечественной педагогике 70-х годов XIX века – начала XX века: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Н. П. Юдина. – Хабаровск, 2004. – 440 с.

237. Юссон, Р. Певческий голос: Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса / Р. Юссон. – М.: Музыка, 1974. – 262 с.

238. Яковлев, А. В. Физиологические закономерности певческой атаки / А. В. Яковлев. – Л.: Музыка, 1971. – 64 с.

239. Яковлева, А.С. Умберто Мазетти и его педагогические взгляды / А.С. Яковлева // Вопросы вокальной педагогики. Вып. 5. – М.: Музыка, 1976. – С. 110 – 134.

240. Яковлева, А.С. Формирование верхнего участка диапазона мужских голосов / А. С. Яковлева // Вопросы вокальной педагогики. Вып. 7. – М.: Музыка, 1984. – С. 73 – 86.

241. Яковлева, А.С. Исполнитель и интерпретация / А. С. Яковлева // Вопросы вокального образования. – М.: Музыка, 1994. – С. 66 – 68.

242. Яковлева, А.С. Русская вокальная школа. Исторический очерк развития от истоков до середины XIX столетия: учебное пособие / А.С. Яковлева. – М.: Глобус, 1999. – 96 с.

243. Ярославцева, Л.К. Зарубежные вокальные школы / Л.К. Ярославцева. – М.: Издание ГМПИ им. Гнесиных, 1981. – 90 с.

244. Ярославцева, Л. К. Опера. Певцы. Вокальные школы Италии, Франции, Германии XVII–XX веков / Л.К. Ярославцева. – М.: Золотое руно, 2004. – 200 с.

245. Bartolomew, W. A. Physical Definition of Good Voice-Quality in the Male Voice. I. Acoust. Soc. Of America, 1934, № 6.

246. Calletti, R. Storia del belcanto. Dis Canto edizioni, Fiesole, 1982.

247. Heriot, A. I castrati nel teatro di opera. Rizzoli, Milano, 1962.

248. Kay, E. Bel canto and the sixth sence. – London: Dobson, 1963. – 104 p.

249. Lamperti, F. Guida teorico-pratica-eiementare per lo studio del canto. Edizioni Ricordi, s. d. p. 7.

250. Mancini D. Pensieri e riflessioni pratiche sopra il canto figurato. - Milano,1777 //Delia Corte A. Canto e bel canto. – Torino, 1933 (№№33,35,41-44,46-511).

251. Maragliano, Mori R. Dli otto punti essenziali del sistema del bel canto, in «S. Cecilia». – Roma IX, 1960.

252. Mila, M. L'unità stilistica nell'opera di Verdi (ibid., 1968).

253. Mila, M. La dialogizzazione dell'aria nelle opere giovanili di Verdi (Atti del 1 Congresso Internaz. di Studi Verdiani, Parma, 1969).

254. Reid, C.L. Bel canto: principles and practices. – N. - York: Coleman - Ross comp., 1950. – 212 p.

255. Sundberg, J. Formant technique in a professional female singer. – Acustica, № 2, 1975.

256. Tosi, P. Opinioni de'cantori antiche e moderni o sieno osservazioni sora il canto figurato. – Bologna: Lelio dalla Volpe, 1723; reprint, New York: Broude Brothers, 1968 // перевод К.М. Мазурин Методология пения / К.М. Мазурин. – М.: А.А. Левенсон, 1902. – Т. I. – С. 107 – 189.

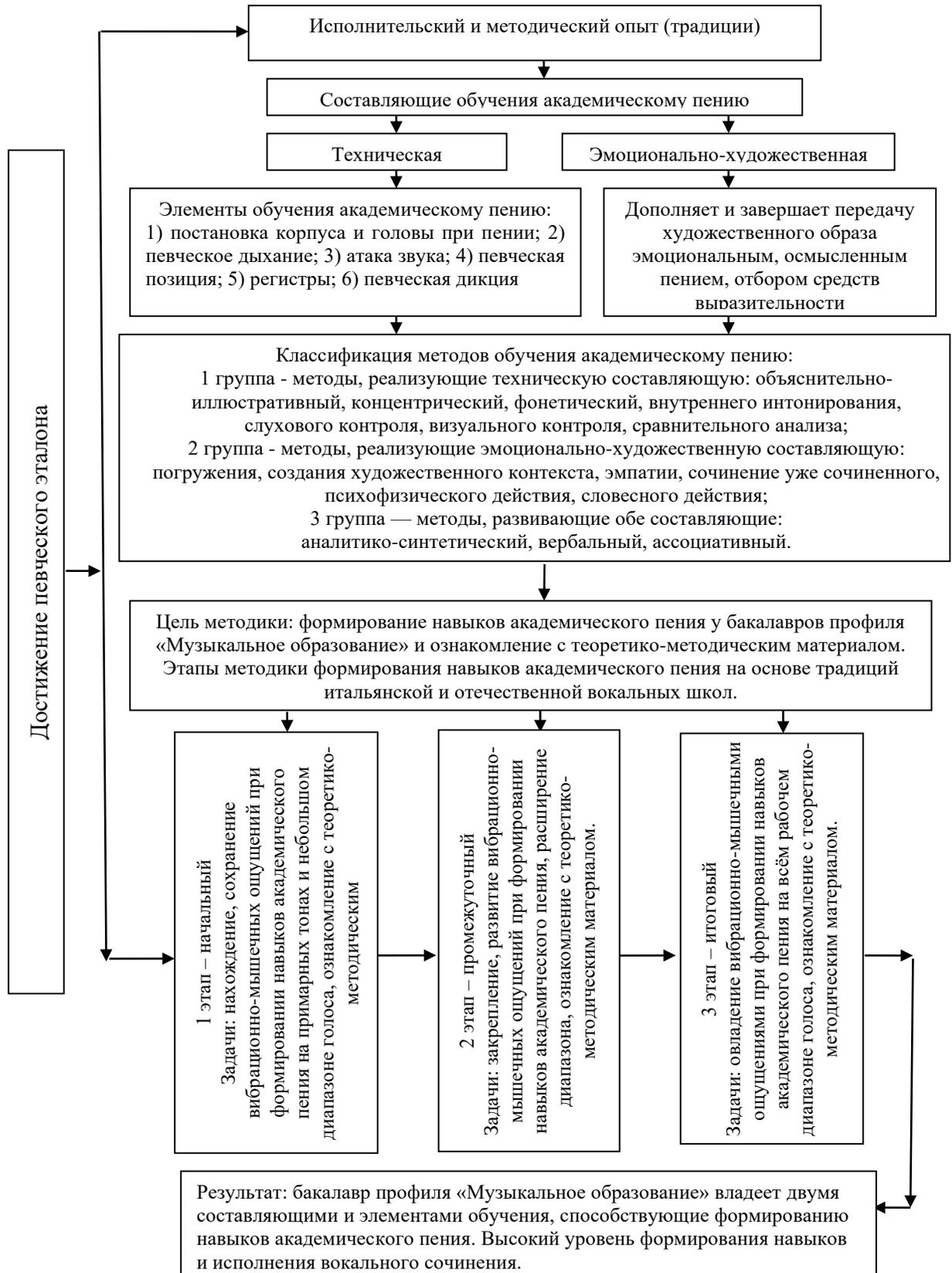
ПРИЛОЖЕНИЯ

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Обучение академическому пению

Схема № 1

на основе традиций итальянской и отечественной вокальных школ



Методический приём «Нейтрализация гласных в пении»

Индивидуальный подбор вокально-технических упражнений для развития голосового аппарата, а также для формирования певческой дикции составляет определённую трудность, так как уровень вокальной подготовки обучающихся разный. В большинстве случаев преподаватель академического пения встречается с дефектами голосового аппарата, нарушением правильного звукообразования (недостаточной певческой опорой, чрезмерным вибрато голоса, глубоким певческим звуком, плохой разборчивостью дикции и т.д.).

Ещё Г. Гельмгольц определил, что «каждый гласный звук содержит в своём обертоновом составе две основные, относительно усиленные области частот, так называемые характеристические тоны <...>. Эти области частот называются формантами гласных. Одна из областей обязана своим происхождением резонансу глотки, вторая – резонансу ротовой полости» [76, с.23-24]. Каждый гласный звук имеет эти основные форманты.

Представленные гласные наиболее удобны в вокально-технических упражнениях на развитие голоса певца. Так, для образования гласного «а» необходимо усиление обертонов около 700 и 1000 колебаний в секунду (кол/сек); для гласного «у» — 300 и 650 кол/сек; для гласного «о» — 540 и 780 кол/сек; для гласного «э» — 440 и 1800 кол/сек; для гласного «и» — 240 и 2250 кол/сек т.д. — основные форманты (обертоны) речевых гласных. В вокальном обучении гласные «и» и «а» являются полярными по своим свойствам и воздействию в целом на голосовой аппарат обучающегося сольному пению.

Певческие гласные отличаются от речевых. Они округляются, или притемняются, то есть, все гласные приобретают общую форманту около 517 кол/сек, близкую по звучанию гласному «о». Чтобы добиться при пении звонкость глухих гласных «о», «у», «а», необходимо усилить их высокую форманту (выше 2000 кол/сек), характерную для звонких гласных «э», «и».

Тем самым речевые глухие гласные приближаются к звонким. Оба эти приёма (округление звонких и приближение глухих гласных к звонким) выравнивают певческие гласные по звучанию и позволяют нейтрализовать гласные в пении. Гласные могут иметь до 5 формант, но среди них две наиболее важные. Таким образом, для всех певческих гласных на всём диапазоне голоса необходимо усиление двух формант – выше 2000 кол/сек и 517 кол/сек, названных высокой и низкой певческой формантами (А.Г. Менабени).

Все вышеперечисленные данные были использованы при составлении схемы № 2 «Нейтрализация гласных в пении», по которой индивидуальный подбор и составление вокально-технических упражнений на слоги определённых гласных и согласных облегчит педагогический процесс.

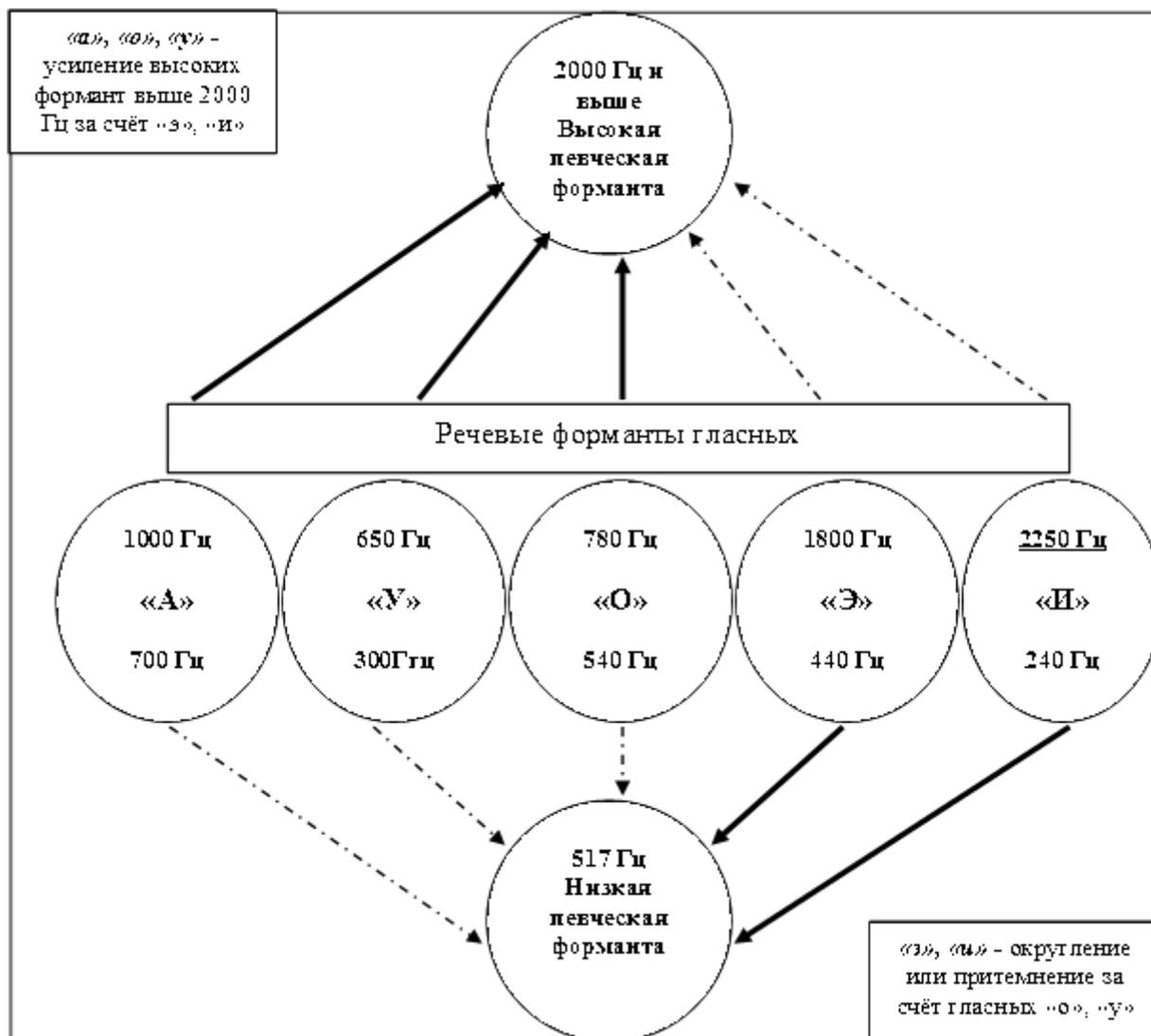
Из схемы видно, что гласные «а», «о» «у» имеют недостаточную высокую певческую форманту, поэтому её нужно усилить за счёт прибавления гласной «и» (сплошные стрелки). Гласные «э», «и» обладают ярко выраженной высокой певческой формантой, что придаёт голосу резкий открытый звук (сильно выражена высокая певческая форманта), следовательно, надо звук притемнить, округлить за счёт гласных «о», «у» (сплошные стрелки).

Говоря о методике применения схемы в вокальном обучении, можно констатировать, что если у обучающегося вокалу, к примеру, певческая гласная «а» глубокая и недостаточно выражена высокая певческая форманта (нет близкого, звонкого, полётного звучания), то по схеме можно определить, с какой гласной её необходимо соединить при настройке голосового аппарата в вокально-технических упражнениях. В данном случае это гласный «и» (2250 Гц), к которой необходимо добавить согласные (д, м, з, н, р) и др. Следовательно, вокально-технические упражнения будут такие (на последней ноте упражнения желательна фермата): ди-и, ди-и, да, ди-а, ди-а, да, ди-и-и-и-да; ми-и, ми-и, ма, ми-а, ми-а, ма, ми-и-и-и-ма; зи-и, зи-и, за, зи-а, зи-а, за, зи-и-и-и-за; ни-и, ни-и, на, ни-а, ни-а, на; ни-и-и-и-на; ри-и, ри-и, ра или ри-а, ри-а,

ра, ри-и-и-и-ра. В некоторых упражнениях возможно добавление гласного «э» (1800 Гц).

Схема № 2

Нейтрализация гласных в пении



Исполнять эти упражнения можно в следующих вариантах: по большим трезвучиям вверх и вниз, в нисходящем гаммообразном движении от V к I ступени мажорного лада, по полутонам, заполняя большую терцию (б3) сверху вниз. В процессе занятий гласный звук «а» должен приобрести высокую певческую форманту. Результат виден уже через несколько уроков.

Для того, чтобы в голосе оформилась низкая певческая форманта (бархатистость, округлость, благородность звучания), гласную «а» нужно

соединить с гласным звуком «о» и добавить согласные (з, д, м) и др. Рекомендуются следующие сочетания гласных и согласных: мо-ма-мо-ма-мо, зо-за-зо-за-зо т. д. (на последней ноте упражнения желательна фермата). Исполнять от V к I ступени мажора в нисходящем движении. Настраивать голосовой аппарат необходимо только на основе мажорного лада для общего положительного настроения.

Работая по данной схеме, можно сразу в одном вокально-техническом упражнении формировать ощущение высокой и низкой певческих формант. Например: ми-мо-ма, зи-зо-за и т.д.

Вокальные упражнения необходимо давать в удобной для всех голосов тесситуре.

Автор Антонова Л.В.

Соответствие элементов и методов обучения академическому пению



Анкета для бакалавров профиля «Музыкальное образование»
(констатирующий этап)

1. Знаете ли Вы, создателей итальянской и отечественной вокальных школ?

– да; – нет.

2. Знакомы ли Вы с творчеством: а) певцов; б) педагогов вокала школы «bel canto».

– да; – нет.

3. Нужна ли Вам для формирования навыков академического пения теоретическая и методическая информация?

– да; – нет.

4. Используются ли в современном вокальном искусстве исполнительский и методический опыт вокальной школы «bel canto»?

– да; – нет.

5. Надо ли специально обращать внимание на следующие технические элементы обучения академическому пению (дайте характеристику):

а) на постановку корпуса и головы при пении _____

б) на певческое дыхание _____

в) на атаку звука _____

г) на певческую позицию звука _____

д) на регистровое строение голоса _____

е) на певческую дикцию _____

ж) на округление гласных в пении _____

з) на эмоционально-художественное исполнение _____

6. Как Вы считаете, нужно ли углубить профессиональную подготовку в «классе Сольное пение»? – да; – нет. Если да, то:

- только в практическом;
- только в теоретическом;
- в обоих направлениях.

Благодарим за ответы

Анкета для преподавателей вокала (констатирующий этап)

Уважаемый коллега!

Просим Вас ответить на следующие вопросы, выбрав один вариант ответа (нужное подчеркнуть):

1. «По Вашему мнению, на индивидуальных занятиях сольного пения даётся ли достаточно теоретической и методической информации?» «да»; «нет»; «если «да», то какая ...» _____

2. «Влияет ли получение теоретической и методической информации на активизацию профессиональной направленности обучения в классе сольного пения?» «да»; «нет».

3. «Какие методы вокального обучения Вы знаете (перечислите) и кратко охарактеризуйте» _____

4. «Перечислите методы вокального обучения, направленные на формирование: а) певческого дыхания, б) атаки, в) высокой певческой позиции звука, г) регистрового строения голоса, д) певческой дикции, е) эмоциональности и образности» _____

5. «Какие приёмы вокального обучения Вы знаете?» _____

6. «Перечислите приёмы вокального обучения, направленные на формирование: а) певческого дыхания, б) атаки, в) высокой певческой позиции звука, г) регистрового строения голоса, д) певческой дикции, е) эмоциональности и образности» _____

7. «Хотели бы Вы сами прослушать вокально-теоретические и методические курсы или пройти повышение квалификации?» «да»; «нет»; «если «да», то в каком направлении» _____

Благодарим за ответы

Тезаурус

При составлении тезауруса был использован справочный материал (И.С. Кочнева, А.С. Яковлева) [107].

1. Аккомпанемент – (французское *accompagnement* – сопровождение). – 1) Совокупность вспомогательных голосов, аккордов или фигураций, служащих гармонической и ритмической опорой основному мелодическому голосу. 2) Партия инструмента или ансамбля инструментов (в хоре – певческих голосов), сопровождающих сольную партию певца или инструмента.

2. Альт – (от латинского *altus* – высокий) – низкий детский голос с диапазоном ля (соль) малой октавы – ми - бемоль (ми) 2 - й октавы. Звучание этого голоса грудное с металлическим оттенком.

3. Ариетта – (итальянское – маленькая ария) – небольшая ария с песенным характером мелодии, обычно в двухчастной форме.

4. Ариозо – (итальянское – наподобие арии) – небольшое вокальное произведение, отличающееся от арии большей свободной формы. Если ария в опере является музыкальной характеристикой героя, то ариозо – его отклик на какую-либо драматическую ситуацию, обобщение содержания предшествующего речитатива, какое - то одно эмоциональное переживание.

5. Ария – жанр вокальной музыки, законченный эпизод в опере, оратории, кантате, исполняемый солистом в сопровождении оркестра. Ария является музыкальной характеристикой персонажа, эмоциональным обобщением определенного этапа сценического действия. По своей художественной функции ария соответствует монологу в драме.

6. Артикуляционный аппарат – система органов, благодаря работе которых формируются звуки речи. К ним относятся: голосовые складки, язык, губы, мягкое нёбо, глотка, нижняя челюсть (активные органы); зубы, твёрдое нёбо, верхняя челюсть (пассивные органы).

7. Артикуляция – (от латинского *articulo* – расчленяю) – способ исполнения звуковой последовательности с той или иной степенью слитности или расчлененности звуков. В нотной, записи артикуляция обозначается словами (*legato, tenuto, non legato, marcato, staccato* и т. д.) или графическими знаками – лигами, точками и т. д.

8. Атака – (французское *attaque* — нападение) – в вокальной методике означает начало звука. Термин применяется к фонации чистых гласных. Различают три вида атаки. Твердая атака характеризуется плотным смыканием голосовых складок до начала звука и их быстрым размыканием под влиянием поднятого подскладочного давления.

9. Баритон – (от греческого *barytonos* – низкочувачий) – мужской певческий голос, занимает промежуточное положение между тенором и басом. Диапазон баритона – ля большой октавы – ля-бемоль 1-й октавы. По характеру голоса различают баритон лирический, лирико-драматический, драматический. Звучание лирического баритона светлое, мягкое, по тембру и высоте приближается к драматическому тенору.

10. Бас – (от итальянского *basso* — низкий) – самый низкий мужской певческий голос с диапазоном фа большой октавы — фа 1-й октавы. По тесситуре басы разделяются на высокие и низкие. Высокий, или певучий, бас (*basso cantante*) иногда называют баритональным за его светлое звучание. У него звучные верхние ноты и яркий центральный участок диапазона.

11. «Белый звук» – термин, распространенный в вокальной практике для обозначения так наз. открытого звучания голоса. Это «плоское», напряженное звучание обусловлено отсутствием элементов прикрытия, что заставляет голосовые складки работать с «пересмыканием», зажатостью. В академической манере пения такое звучание не допускается. К исправлению данного дефекта ведут приемы, повышающие импеданс: более округленное, полное произнесение гласных, округлый рот, опущенная гортань.

12. Бельканто – (итальянское *bel canto* – прекрасное пение) – стиль пения, сложившийся в Италии к середине XVII в. и господствовавший до 1-й пол. XIX

в. (эпоха бельканто). В современном понимании — эмоционально насыщенное, красивое, певучее, звучное вокальное исполнение. Бельканто требует от певца кантилены, безукоризненной колоратуры, владения филировкой, динамическими и тембровыми нюансами, «инструментальной» ровности звучания.

13. Вокализ – (латинское *vocalis* – гласный) – музыкальное произведение для голоса без текста, написанное с целью выработки определенных вокально-технических навыков (аналогично этюдам у инструменталистов) или для концертного исполнения.

14. Вокализация – (от итальянского *vocalizzazione*) – исполнение мелодии на гласных звуках или распевание отдельных слогов какого-либо слова.

15. Вокальная музыка – музыка, предназначенная для пения. В это понятие входят любые музыкальные сочинения для пения а капелла или с музыкальным сопровождением: различные жанры камерной вокальной музыки (песня, романс, вокальный ансамбль), хоровая музыка, опера.

16. Вокальная школа – система вокально-исполнительских принципов и педагогических методов, формирующаяся в музыкальной культуре народов различных стран. В национальной школе пения отражаются особенности психологического склада данного народа, его музыки, поэзии, языка, исполнительских традиций.

17. Вокальное искусство – совершенство владения техническими возможностями голоса (певец с хорошей или плохой вокальной школой).

18. Вокальность – удобство для пения. Термин применяется для характеристики произведения или языка. Произведение, написанное вокально, хорошо ложится на голос.

19. Гигиена голоса – соблюдение певцом определенных правил поведения, обеспечивающих сохранение здоровья голосового аппарата. Нагрузка на голосовой аппарат должна соответствовать степени его тренированности.

20. Гласные в пении – звуки, на которых осуществляется пение и раскрываются все певческие возможности голоса: красота тембра, длительность звучания, силовые ресурсы, диапазон.

21. Глотка – полость, располагающаяся за зевом, сообщающаяся при дыхании с носовой полостью и гортанью. В речи и пении отделяется от носовой полости поднятым мягким нёбом и входит в состав ротоглоточного канала. Глотка является подвижным резонатором, участвующим в образовании одной из двух формант. Ее объём может сильно меняться благодаря перемещению языка и опусканию или поднятию гортани. В пении глотка должна быть свободно и широко открыта. Глотка участвует в создании импеданса и осуществлении прикрытия звука.

22. Голос – звуки, производимые голосовым аппаратом и служащие для общения между людьми. Голос может быть речевым, певческим, шепотным. Певческий голос характеризуется высотой, диапазоном, силой, тембром.

23. Голосоведение – движение каждого отдельного голоса и всех голосов вместе в многоголосном произведении.

24. Голосовой аппарат – система органов, служащая для образования звуков голоса и речи. В нее входят: 1) органы дыхания, создающие воздушное давление под голосовыми складками, – источник звуковой энергии; 2) гортань с заключенными в ней голосовыми складками – источником возникновения звуковых колебаний; 3) артикуляционный аппарат, служащий для образования звуков членораздельной речи; 4) носовая и придаточные полости, принимающие участие в образовании некоторых звуков.

25. Голосовые складки (связки) – две парные мышцы, расположенные в гортани, покрыты эластичной соединительной тканью и слизистой оболочкой. Они могут смыкаться и размыкаться, натягиваться.

26. Голосообразование – процесс образования звука голоса. Согласно общепризнанной миоэластической теории, звуковые волны возникают в голосовой щели в результате сопротивления сомкнутых голосовых складок давлению выдыхаемого воздуха.

27. Горловой звук – специфическое звучание голоса, образующееся в результате того, что голосовые складки работают в режиме «пересмыкания», т. е. в процессе колебания фаза их сомкнутого состояния превалирует над разомкнутой, а сама гортань напряжена.

28. Гортань – орган, в котором возникает звук. Гортань представляет собой сложную систему хрящей, которые соединены связками и суставами.

29. Детонирование – (от французского *detonner* – петь фальшиво) – пение с пониженной, реже – с повышенной интонацией. Звук слышится пониженным или повышенным, когда он выходит из зоны частот, определяющих высоту данного тона.

30. Детский голос – вследствие малых размеров голосового аппарата сильно отличается от голоса взрослых. Общий характер детских певческих голосов (независимо от возраста детей) – мягкость, «серебристое» головное звучание, фальцетное (головное) звукообразование и ограниченность силы звука. Способность петь проявляется у детей с 2 лет, и до 7 лет пение сохраняет чисто фальцетный характер. Диапазон голоса к этому времени достигает септимы (ре 1-й октавы – до 2-й октавы).

31. Дефекты певческого звука – горловой голос, открытый, «белый» звук, форсирование звука, бетонирование, гнусавость, носовой призывок, качание, или тремоляция, голоса, несобранный, неопёртый звук.

32. Диапазон – [от греческого *dia pason (chordon)* — через все (струны)] — звуковой объем голоса или инструмента от самого нижнего до самого верхнего звука.

33. Дикция – (от латинского *dictio* — произнесение) – ясность, разборчивость произнесения текста. Хорошая дикция у певца позволяет без напряжения понимать смысл произносимых слов и тем самым облегчает восприятие музыки.

34. Дискант – (от латинского *discantus*) – высокий детский певческий голос с диапазоном до 1-й октавы – соль 2-й октавы. Звучание дисканта отличается чистотой, звонкостью и серебристостью.

35. Дыхание – один из основных факторов голосообразования, энергетический источник голоса.

36. Закрытый звук – образуется при пении с закрытым ртом. Этот вид пения широко применяется в процессе постановки голоса, способствуя возникновению ярких резонаторных ощущений в области головного резонатора.

37. Звуковедение – в вокальном искусстве термин применяется для обозначения различных видов ведения голоса по звукам мелодии (кантилена, портаменто, маркато и т.п.). Кантилена – основной вид звуковедения в пении. Вместе с голосообразованием звуковедение входит в понятие вокальной техники.

38. Зевок в пении – один из распространенных мышечных приемов, способствующий нахождению правильного положения гортани во время пения.

39. Импеданс – (от латинского *impeditio* – препятствие) – обратное акустическое сопротивление, которое испытывают голосовые складки со стороны ротоглоточного канала.

40. Интонация – (от латинского *intono* – громко произношу) – 1) Воплощение художественного образа в музыкальных звуках. 2) Небольшой, относительно самостоятельный мелодический оборот. 3) Точное воспроизведение высоты звука при музыкальном исполнении. 4) Выравнивание звучания тонов звукоряда музыкальных инструментов по тембру и громкости. 5) В григорианском пении – краткое вокальное вступление к напеву, определяющее его тональность.

41. Камерное пение – (от латинского *camera* – комната) – исполнение камерной вокальной музыки. Вокальная камерная музыка (в жанрах песни, романса, ансамбля) с конца XVIII в. и особенно в XIX в. заняла видное место в музыкальном искусстве.

42. Кантилена – (латинского *cantilena* – пение) – певучее, связанное исполнение мелодии, основной вид звуковедения, построенный на технике *legato*. Певучесть, кантиленность вокального исполнения – результат правильной техники голосообразования и звуковедения, когда при переходе от

звука к звуку характер вибрато не нарушается. Достигается выравниванием гласных и умением быстро и чётко произносить согласные.

43. Классификация голосов – разделение голосов на определенные типы. В современной вокальной практике производится по диапазону, тембру, расположению переходных регистровых нот, анатомическим признакам и др.

44. Колоратура – (итальянское *coloratura* – украшение) – быстрые виртуозные пассажи (гаммы, арпеджии и т. п.) и мелизмы (группетто, морденты, форшлаги, трели), служащие для украшения сольной вокальной партии.

45. Контральто – (итальянское *contralto*) – самый низкий женский голос с диапазоном фа малой октавы – фа 2-й октавы. Тембр густой, плотный; наиболее характерное звучание, напоминающее тембр английского рожка, от соль малой октавы до соль 1-й октавы.

46. Концерт – (от латинского *concerto* – состязаясь) – публичное исполнение музыки по определенной программе.

47. Концертмейстер – (немецкое *Konzertmeister*) – пианист, помогающий исполнителям – певцам и инструменталистам – разучивать партии и аккомпанирующий им на концерте.

48. Кульминация – (от латинского *culmen* – вершина) – наиболее напряженный момент в музыкальном произведении или какой-либо его части.

49. Куплет – (французское *couplet*) – раздел песни, состоящий из одного проведения всей мелодии и одной строфы поэтического текста.

50. Либретто – (итальянское *libretto* – книжечка) – словесный текст музыкально-драматического произведения (оперы, оперетты, в прошлом также оратории). Источником сюжетов либретто обычно является художественная литература (мифы, сказки, поэмы, романы и т. д.).

51. Медиум – (от латинского *medius* – средний) – термин, применяемый в вокальной педагогике для обозначения средней части диапазона женского голоса. Медиум женских голосов имеет микстовую природу.

52. Мелодия – (греческое *melodia* – песня) – осмысленное одноголосное последование звуков, основное выразительное средство музыки. В мелодии

важное значение имеют звуковысотная линия, лад, ритм, музыкальная структура.

53. Мецца воче – (итальянского *mezza voce* – вполголоса) – пение в динамике *mezza piano* с сохранением всех качеств оперного смешанного звукообразования, но с превалированием фальцетной работы голосовых складок.

54. Меццо-сопрано – (итальянское *mezzo-soprano*, от *mezzo* – средний) – женский голос, занимающий промежуточное положение между сопрано и контральто. Диапазон меццо-сопрано – ля малой октавы – ля (си) 2-й октавы.

55. Микст – (от латинского *mixtus* – смешанный) – регистр певческого голоса, в котором смешиваются грудное и головное резонирование. Благодаря верному нахождению меры включения в фонацию грудного и фальцетного механизмов работы голосовых складок развивается полноценное звучание голоса, позволяющее на протяжении двухоктавного диапазона петь без регистровых переходов.

56. Мимика – выразительные движения мышц лица, отражающие чувства человека. В вокальном искусстве служит зрительным дополнением к слуховым впечатлениям от исполнения.

57. Музыкальный слух – способность человека воспринимать музыку. Музыкальный слух характеризуется широким диапазоном восприятия высоты звуков — от 16 герц (до субконтроктавы) до 20000 герц (приблизительно *ми-бемоль* 7-й октавы).

58. Мутация – (от латинского *mutatio* – изменение, перемена) – переход детского голоса в голос взрослого. Возрастные границы мутации, связанные с национальной принадлежностью и климатом, – от 10 до 17 лет (для народов Средней Европы она чаще всего наступает в 14—16 лет).

59. Мышечные приёмы – способ прямого сознательного воздействия на работу отдельных частей голосового аппарата. В вокальной педагогике широко распространены приёмы, связанные с воздействием на дыхание (например, требование сделать вдох того или иного типа), гортань (например, пение на

пониженной гортани), артикуляционный аппарат (пение на зевке, на улыбке, с уложенным языком и др.).

60. Напев – мелодия, предназначенная для вокального (реже инструментального) исполнения; обычно этот термин применяют к мелодиям народных песен.

61. Носовой призвук – возникает в тембре голоса при опускании мягкого нёба, когда часть звуковых волн непосредственно попадает в носовую полость. Часто наблюдается у теноров при пении верхних нот. Носовой призвук (гнузавость) является дефектом и исправляется упражнениями, связанными с поднятием мягкого нёба приёмом зевка, освобождением от излишних напряжений заднего отдела рта и глотки.

62. Обертоны – (немецкое *Obertone*, от *ober* – высокий и *tone* – звуки) – призвуки; расположенные выше основного тона, по которому определяется высота звука. Источник звука (струна, столб воздуха, голосовые складки) колеблется не только всей своей длиной и массой, но и отдельными частями.

63. Округление гласных – более округлое, «затемнённое» звучание гласных при академической манере пения. Гласный «а» звучит с элементом «о», «е» – с элементом «э», «и» – с элементом «ы».

64. Опера – (итальянское *opera* – труд, дело, сочинение) – род музыкально-драматического произведения, в котором объединяются слава, музыка, сценическое действие, живопись (декорации).

65. Оперетта – (итальянское *operetta* – маленькая опера) – музыкально-сценическое произведение комедийного содержания, в котором музыкально-вокальные и танцевальные номера чередуются с разговорными эпизодами.

66. Оперное пение – исполнение оперных партий. В оперном пении обычно воплощаются глубокие человеческие страсти, сильные переживания, вызванные острыми, напряженными драматическими конфликтами. Оперное пение всегда крупно, выпукло, ярко. Оно требует от певца широкой динамической палитры голоса, эмоциональности исполнения, умения создавать живые реалистические образы, четкой дикции.

67. Опора – термин, употребляемый в вокальном искусстве для характеристики устойчивого, правильно оформленного певческого звука («оп`ртое звучание») и манеры голосообразования («пение на опоре»).

68. Определение типа голоса – одна из важнейших задач вокальной педагогики. Приспособительные возможности голосового аппарата весьма велики, и потому истинная природа голоса часто бывает скрыта (например, вследствие подражания любимому певцу).

69. Орфоэпия – (от греческого *orthos* – правильный, *eros* – речь) – правильное литературное произношение текста. В русском языке (как и в ряде других) произношение слов отличается от их начертания.

70. Открытый звук – перенесение речевого звучания гласных в пение. Открытым звуком пользуются при исполнении народных песен. Профессиональные народные хоры и некоторые певицы, поющие в народной манере, используют не совсем открытый звук, несколько округляя его.

71. Певческая установка – термин, обозначающий положение, которое должен принять певец перед началом пения: непринужденное, но подтянутое положение корпуса с расправленными спиной и плечами, прямое свободное положение головы, устойчивая опора на обе ноги, свободные руки.

72. Певческие ощущения – ощущения, которые помогают певцу в контроле за голосообразованием.

73. Пение – эмоционально-образное раскрытие содержания музыки средствами певческого голоса.

74. Переходные звуки – звуки, лежащие на границе натуральных регистров голоса. Они могут быть исполнены как одним, так и другим регистровым механизмом голосовых складок.

75. Песня – наиболее распространенный жанр вокальной музыки, соединяющий музыкальный образ с поэтическим.

76. Позиция звука – термин, употребляемый в вокальной педагогике для выражения влияния тембра на восприятие высоты звука. Различают высокую и низкую позиции.

77. Постановка голоса – процесс развития в голосе качеств, необходимых для его профессионального использования.

78. Прикрытие – вокальный прием, применяемый певцами-мужчинами при формировании верхнего участка диапазона голоса выше переходных звуков.

79. Припев – вторая часть куплетной песни. В отличие от запева, текст которого в каждом куплете обновляется, припев исполняется на неизменный текст.

80. Проба голоса – проверка голосовых данных с целью определения типа голоса, диапазона, силы звука. Пробу голосов проводят педагоги-вокалисты, а также хормейстеры при зачислении певцов в хор.

81. Регистр – (от лат. *registrum* – список, перечень) – ряд звуков голоса, извлекаемых одним и тем же способом и однородных по тембру.

82. Резонанс – (французского *resonance*, от лат. *resono* – звучу в ответ, откликаюсь) – явление, при котором в теле, называемом резонатором, под воздействием внешних колебаний возникают колебания той же частоты.

83. Резонаторы – (французского *resonance*, от латинского *resono* – звучу в ответ, откликаюсь) – в голосовом аппарате – полости, резонирующие на возникающий в голосовой щели звук и придающие ему силу и тембр.

84. Ровность голоса – качество хорошо поставленного певческого голоса, заключающееся в едином тембровом звучании голоса по всему диапазону и на всех гласных.

85. Романс – (испанское *romance*, буквально – по-романски) – камерное вокальное произведение для голоса с инструментальным сопровождением.

86. Русская народная песня – вид музыкального творчества русского народа, тесно связанный с жизнью и бытом и передающийся от поколения к поколению в устной традиции.

87. Сила звука – величина звуковой энергии. Является одной из характеристик певческого голоса. Сила звука у певцов зависит от величины подскладочного воздушного давления, тонуса смыкания голосовых складок, от

размеров ротового отверстия и от степени поглощения звуковой энергии тканями и полостями ротоглоточного канала.

88. Солист – исполнитель музыкального произведения для одного голоса или инструмента (с сопровождением или без него), а также исполнитель самостоятельной партии в оперном, хоровом, симфоническом произведении.

89. Сопрано – (от итальянского *sopra* – над, выше) – самый высокий женский голос с диапазоном до 1-й октавы – до 3-й октавы. Различают несколько разновидностей сопрано. Колоратурное сопрано — голос очень подвижный, легкий, полетный при сравнительно небольшой силе звука. Диапазон доходит до соль 3-й октавы.

90. Тембр – (французское *timbre*) – окраска звука, качество, позволяющее различать звуки одной высоты, исполненные на различных музыкальных инструментах или разными голосами.

91. Тенор – (от латинского *tenor* – непрерывный ход) – высокий мужской голос с диапазоном до малой октавы – до 2-й октавы.

92. Тесситура – (итальянское *tessitura* – ткань) – звуковысотное расположение мелодии по отношению к диапазону конкретного голоса, без учета предельно низких и высоких звуков голоса.

93. Фальцет – (итальянское *falsetto*, от *falso* – ложный) – способ формирования высоких звуков, а также верхний регистр мужского певческого голоса, характеризующийся слабым звучанием и бедностью тембра (вследствие уменьшения количества обертонов).

94. Филировка – (от французского *filer un son* – тянуть звук) – умение плавно изменять динамику тянувшегося звука от *forte* к *piano* и наоборот; эффектный прием, который широко применяется в вокальной литературе, чаще в оперных партиях старинных и классических опер.

95. Форманта – (от латинского *formans* – образующий) – группа усиленных обертонов, формирующих специфический тембр голоса или музыкального инструмента.

96. Форсирование – (от французского *force* – сила) – пение с чрезмерным напряжением голосового аппарата, нарушающее тембровые качества голоса, естественность звучания. Форсирование звука — частая ошибка начинающих певцов.

97. Фразировка – (от немецкого *Phrasierung*) – смысловое выделение музыкальных фраз при исполнении музыкального произведения.

98. Художественный образ – форма отражения объективной действительности с позиций определённого эстетического идеала.

99. Цезура – (латинского *caesura* – рубка, рассечение) – граница между фразами в музыкальном произведении. При исполнении выявляется в остановке, смене дыхания и т. д.

100. Язык – мышечный орган, выполняющий при речи и пении артикуляторную функцию.

Таблица № 1

Тест

на выявление знаний об элементах обучения академическому пению

1. Напишите правильный ответ из третьего столбца, указав его номер, на каждый данный элемент из первого столбца.

Элементы	№ ответа	Соответствующее определение
Постановка корпуса и головы при пении		1. Влияние тембра голоса на восприятие высоты звука. Различают высокую и низкую.
Певческое дыхание и его типы		2. Ясность разборчивость произнесения текста.
Атака певческого звука и её виды		3. Ряд звуков голоса, извлекаемых одним и тем же способом и однородных по тембру.
Позиция звука		4. Синтез многочисленных эмоциональных состояний от смешного до возвышенного, осмысленность и выразительность в исполнении.
Регистры голосового аппарата		5. Положение, которое должен принять певец перед началом пения: непринуждённый, но подтянутый корпус с расправленными спиной и плечами, прямое, свободное положение головы, устойчивая опора на обе ноги, свободные руки.
Певческая дикция		6. Начало, подача звука. Различают придыхательную, твёрдую, мягкую.
Художественный образ		7. Один из основных факторов голосообразования, энергетический источник голоса. По типу вдоха в практике различают ключичное (клавикулярное, верхнерёберное, детское), нижнерёберно-диафрагматическое (костоабдоминальное, как вариант нижнее грудное), брюшное (абдоминальное), смешанное.

2. Какие элементы обучения помогают воспитывать академическое звучание голоса певца? (Ответы написать из первого столба «Элементы»)

ПРИЛОЖЕНИЕ 8

Таблица № 2

Лист оценки формирования навыков академического пения

Показатели (элементы обучения)	1. Постановка корпуса и головы певца при пении	2. Певческое дыхание	3. Атака певческого звука	4. Высокая певческая позиция звука	5. Регистры голосового аппарата	6. Певческая дикция	7. Передача художественн ого образа
Критерии	Внешняя сторона: прямая осанка, опора на обе ноги, развёрнутые плечи, свободное движение рук, естественная работа мимических мышц лица, свободная мускулатура шеи	Плечи не поднимать, вдох бесшумный через нос (иногда через рот), задержка, плавный выдох, распределение дыхания во фразе; смешанный тип дыхания (костоабдоминальное), опора певческого звука	При пении все виды атаки, с преобладанием мягкой атаки.	При пении сформированная высокая певческая форманта (полётное, серебристое, яркое, звонкое, блестящее звучание голоса с небольшим количеством «металла»); низкая певческая форманта (округлое, полное объёмное, бархатистое, мягкое звучание); близкое звучание голоса.	Единорегистровое звучание певческого голоса.	При пении округленные певческие гласные и чётко произношение согласных; естественная степень свободы движения нижней челюсти во время фонации	Эмоциональное осмысленное пение, применение средств выразительности при передаче художественного образа исполняемого произведения.

<p>Высокий уровень 10-12 баллов ОТЛИЧНО</p>	<p>Сформирован навык прямая осанка, опора на обе ноги, плечи развёрнуты, свободные движения рук, естественная работа мимических мышц, свободная мускулатура шеи.</p>	<p>Сформирован навык вдох через нос (иногда через рот) и задержкой, спокойный, плавный выдох и распределение его во фразе, смешанный тип дыхания (костоабдоминальный) опора певческого звука</p>	<p>Сформирован навык использования всех видов атак с преобладанием мягкой атаки звука.</p>	<p>Сформирован навык высокой певческой форманты (полётное, серебристое, яркое, звонкое, блестящее звучание с небольшим количеством «металла»); низкой певческой форманты (округлое, полное объёмное, бархатистое, мягкое звучание); близкое звучание голоса.</p>	<p>Сформирован навык при пении сглаживание регистров голосового аппарата.</p>	<p>Сформирован навык округлых певческих гласных и чёткое произношение согласных; естественной степени свободы движения нижней челюсти во время фонации.</p>	<p>Сформирован навык эмоционального осмысленного пения, отбора и применения средств выразительности при передаче художественного образа исполняемого произведения.</p>
---	--	--	--	--	---	---	--

<p>Средний уровень 7-9 баллов ХОРОШО</p>	<p>Навык сформирован фрагментарно, то есть, не всегда во время пения устойчивая постановка корпуса.</p>	<p>Навык сформирован фрагментарно, то есть, не всегда во время пения распределяется дыхание во фразе.</p>	<p>Навык сформирован фрагментарно, то есть, не всегда в пении преобладает мягкая атака звука.</p>	<p>Навык сформирован фрагментарно, то есть, не всегда преобладает высокая певческая позиция звука.</p>	<p>Навык сформирован фрагментарно, то есть, не всегда сглажен переход в нижний регистр у женских голосов, в верхний – у мужских.</p>	<p>Навык сформирован фрагментарно, то есть, не всегда в пении разборчивое слово.</p>	<p>Фрагментарное эмоциональное осмысленное пение, отбор средств выразительности при передаче художественного образа сочинения не всегда адекватен.</p>
<p>Низкий уровень 4-6 баллов УДОВЛЕТВОРИТЕЛЬНО</p>	<p>Не сформирован навык устойчивой постановки корпуса (возможны: шатание, сутулая осанка, опора на одну ногу, зажатость и хаотичные движения рук), вялое мягкое нёбо и т.д.</p>	<p>Не сформирован навык пользования смешанным типом дыхания, опорой звука, распределения дыхания в певческой фразе.</p>	<p>Не сформирован навык применения мягкой атаки звука.</p>	<p>Не сформирован навык пользования высокой и нижней певческими формантами.</p>	<p>Не сформирован навык применения переходных нот и сглаживания регистров.</p>	<p>Не сформирован навык применения певческой дикции.</p>	<p>Не сформирован навык эмоционального, осмысленного пения, не всегда адекватен отбор средств выразительности при передаче художественного образа произведения.</p>

Результаты уровня формирования навыков академического пения
обучающихся ПГ и КГ I и II контрольного среза
за 2016/2017 учебный год (Таблицы № 7, 8, 9, 10)

Таблица № 7

№ П/П	ФИ обучающихся	ПГ 2016/2017 учебного года I КС																		оценка/уровень									
		Формирования навыков академического пения																											
		Педагог № 1					Педагог № 2				Педагог № 3				Педагог № 4				Педагог № 5										
		Постан. Корп.	Певч.дыхание	Атака	Выс. Певч.позиц	Регистры	Дикция	Худ. образ	Постан.корп.	Певч.дыхание	Атака	Выс.певч.позиц	Регистры	Дикция	Худ. образ	Постан. Корп.	Певч.дыхание	Атака	Выс.певч.позиц		Регистры	Дикция	Худ. образ						
1	Алексей П.	7,0	7,0	8,0	7,0	7,0	6,5	7,0	7,0	8,0	6,5	7,0	7,0	6,5	8,0	8,0	7,0	8,0	8,0	9,0	8,0	7,0	7,0	10,0	7,0	7,0	6,0	4,0	
2	Вадим А.	8,0	7,0	8,0	8,0	8,0	7,0	8,0	8,0	8,0	8,0	7,8	7,0	7,8	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0	4,0
3	Гульфия А.	7,0	6,0	6,0	6,0	5,0	7,0	7,0	6,0	6,0	6,5	6,5	6,5	6,0	7,0	5,0	5,0	4,0	4,0	5,0	5,0	5,0	7,0	7,0	7,0	7,0	7,0	6,0	4,0
4	Ленар М.	7,5	8,0	8,0	8,0	8,0	8,5	8,0	8,0	7,5	7,0	7,0	8,0	8,0	7,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	8,0	4,0
5	Татьяна В.	9,0	9,0	9,5	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	10,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,5	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	9,0	5,0

Таблица № 8

№ П/П	ФИ обучающихся	ПГ 2016/2017 учебного года II КС																		оценка/уровень								
		Формирование навыков академического пения																										
		Педагог № 1					Педагог № 2				Педагог № 3				Педагог № 4				Педагог № 5									
		Пост. Корпуса	Певч.дыхание	Атака	Выс.певч.позиц	Регистры	Дикция	Худ. образ	Пост.корпуса	Певч.дыхание	Атака	Выс.певч.позиц	Регистры	Дикция	Худ.образ	Пост.корпуса	Певч.дыхание	Атака	Выс.певч.позиц		Регистры	Дикция	Худ. образ					
1	Алексей П.	11,0	11,0	11,0	11,0	10,5	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0	10,5	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0	10,5	5,0
2	Вадим А.	11,0	11,0	11,0	12,0	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0	5,0
3	Гульфия А.	11,0	11,0	11,0	11,0	10,5	10,5	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0	11,0	5,0
4	Ленар М.	12,0	11,0	12,0	12,0	12,0	11,5	12,0	11,0	12,0	12,0	12,0	12,0	12,0	11,0	12,0	12,0	12,0	12,0	12,0	12,0	12,0	11,0	12,0	12,0	12,0	11,5	5,0
5	Татьяна В.	12,0	11,5	12,0	12,0	12,0	12,0	12,0	11,5	12,0	12,0	12,0	12,0	12,0	11,0	12,0	12,0	12,0	12,0	12,0	12,0	12,0	11,0	12,0	12,0	12,0	12,0	5,0

Статистическая диагностика результатов уровня формирования навыков академического пения по овладению составляющих и элементов обучающимися ПГ и КГ за 2015/2016 учебный год

Для определения различий уровня формирования навыков академического пения (далее – уровень формирования навыков АП) по овладению технической составляющей и её шести элементов обучения и эмоционально-художественной составляющей (художественный образ) обучающихся ПГ и КГ за 2015/2016 учебный год был применён статистический инструментарий: метод критерий сдвига положений (Ф. Вилкоксон, Б.Л. Ван дер Варден, критерий знаков – G (далее критерий знаков) для наиболее точного подтверждения данных, а также для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях. Это позволило чувствительнее и оптимальнее установить не только направленность изменений, но и их выраженность, то есть, определить, является ли сдвиг показателей в одном направлении более интенсивным, чем в другом.

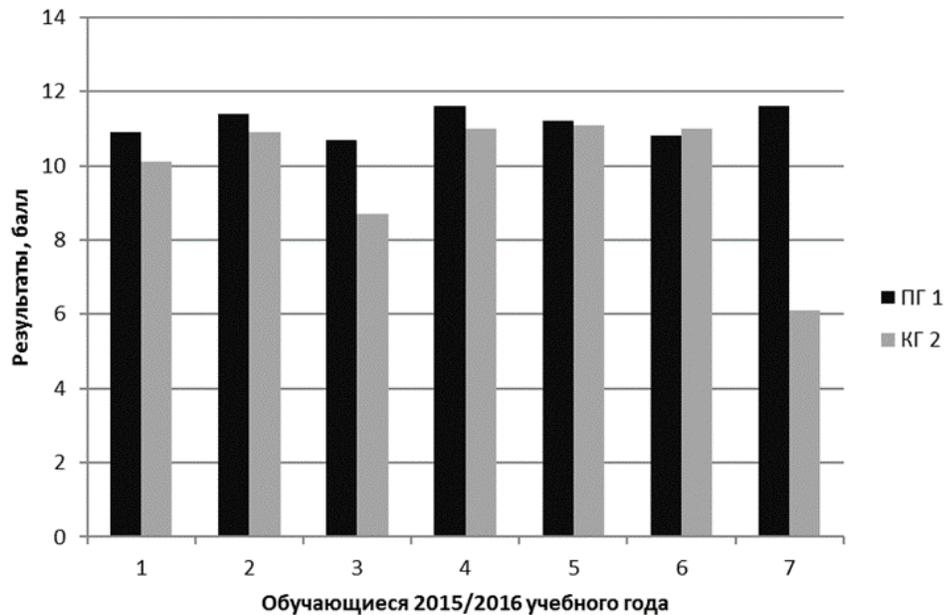
Представим статистические данные и результаты уровня формирования навыков АП по технической составляющей и шести её элементам обучения и эмоционально-художественной составляющей (художественный образ) за 2015/2016 учебный год.

По первому техническому ЭОАП *постановке корпуса и головы при пении* обнаружены различия. Переменные постановка корпуса (ПК) 1 и ПК 2: Вилкоксон=65,5, $Z=-1,667$, Значимость=0,0477, степ. своб = 7,7. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок>. Ван дер Варден=2,806, $Z=1,738$, Значимость=0,041, степ. своб = 7,7. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами

выборок>. Для парных данных: Вилкоксон=26, $Z=2,033$, Значимость=0,021, степ. своб = 2,7. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок>. Критерий знаков=6, $Z=2,268$, Значимость=0,0116, степ. своб = 2,7. Это подтверждает, что ЭОАП постановка корпуса и головы при пении обучающимися ПГ сформирован лучше, чем обучающимися КГ. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок> (диаграмма № 1).

Диаграмма № 1

Результаты формирования навыка АП по овладению
элемента постановка корпуса и головы при пении обучающимися ПГ (1) и КГ (2)



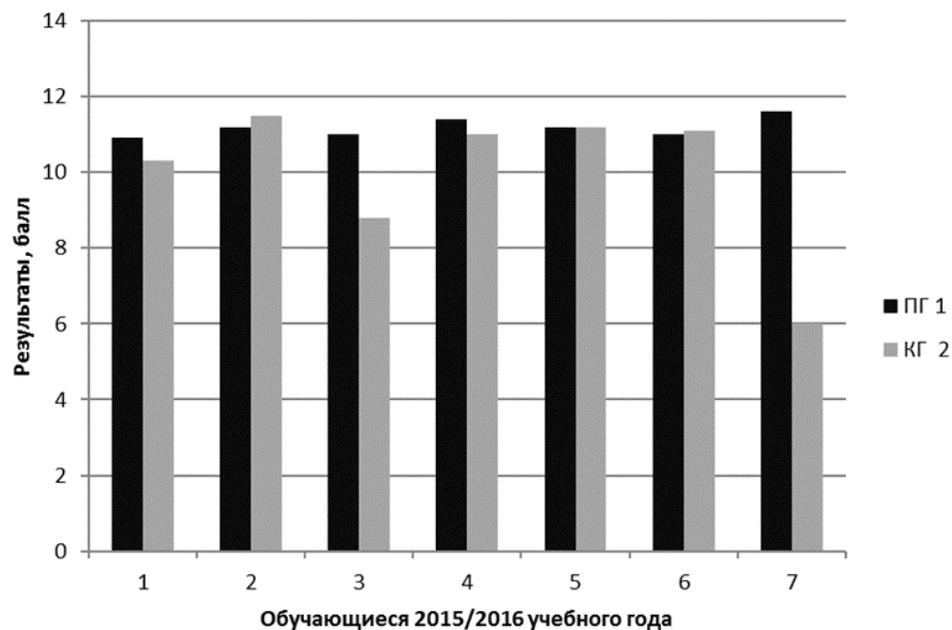
По уровню формирования навыка ЭОАП *певческое дыхание* различий в исполнении обучающихся двух групп не обнаружилось. Переменные: ПД 1 и ПД 2 — Вилкоксон=52,5, $Z=0$, Значимость=0,4999, степ. своб = 7,7. Гипотеза 0: <Нет различий между медианами выборок>. Ван дер Варден=0,2357, $Z=0,146$, Значимость=0,4419, степ. своб = 7,7. Гипотеза 0: <Нет различий между медианами выборок>. Для парных данных: Вилкоксон=19, $Z=0,8469$, Значимость=0,1985, степ. своб = 2,7. Гипотеза 0: <Нет различий между медианами выборок>.

Критерий знаков=4, $Z=0,7559$, Значимость=0,2248, степ. своб = 2,7. Гипотеза 0: <Нет различий между медианами выборок>. Это означает, что уровень формирования навыков АП по овладению элемента певческое дыхание одинаков.

Оценки, полученные за уровень формирования навыка АП *атаки певческого звука* обучающимися ПГ и КГ, оказались практически одинаковые. Но обучающиеся ПГ продемонстрировали наиболее положительную динамику 22, $Z=2,419$, Значимость=0,0077, степ. своб = 2,6. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок>. Данные показаны в диаграмме № 2.

Диаграмма № 2

Результаты формирования навыка АП по овладению элемента атака обучающимися ПГ (1) и КГ (2)

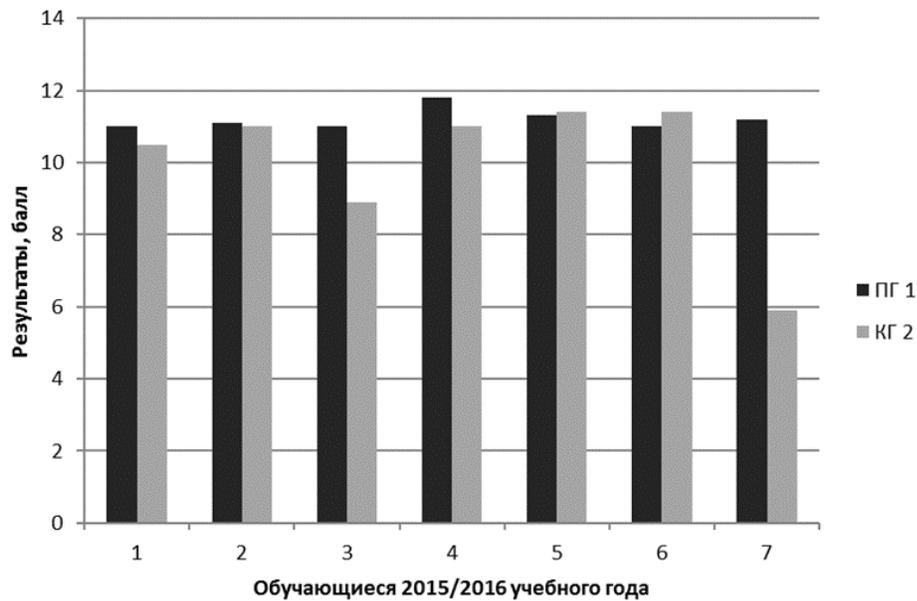


При формировании навыка по овладению ЭОАП *высокая певческая позиция звука* обучающимися ПГ и КГ также продемонстрировали различия. Более высокий уровень формирования навыка данного элемента показали обучающиеся ПГ, что подтверждает методика Вилкоксона=24, $Z=1,694$, Значимость=0,0451,

степ. своб = 2,7. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок> (диаграмма № 3).

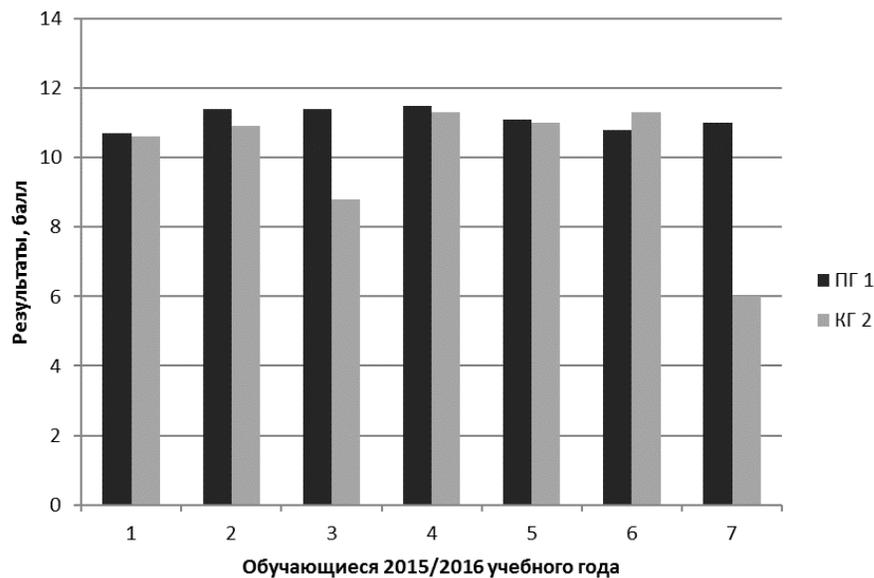
Диаграмма № 3

Результаты формирования навыка АП по овладению элемента высокая певческая позиции звука обучающимися ПГ (1) и КГ (2)



Оценки, выставленные педагогами-экспертами за уровень формирования навыка АП по овладению элемента *регистры голосового аппарата*, показали у обучающихся ПГ и КГ высокий результат. Но наибольшие положительные тенденции обозначились у обучающихся ПГ, что подтвердил статистический метод критерий знаков=6, $Z=2,268$, Значимость=0,0116, степ. своб = 2,7. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок> (диаграмма № 4).

Результаты формирования навыков АП по овладению элемента регистра обучающимися ПГ (1) и КГ (2)

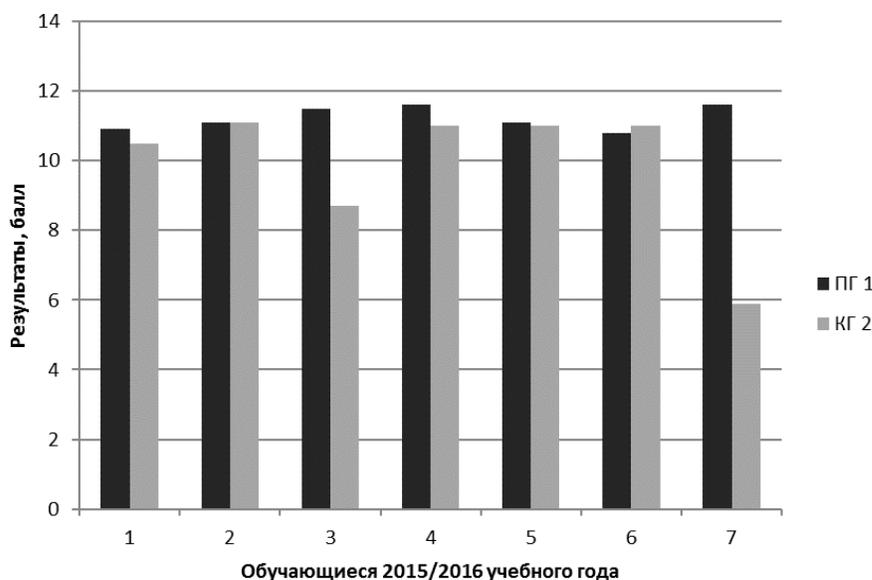


Уровень формирования навыка АП по овладению элемента *певческая дикция* у обучающихся ПГ и КГ имеет одинаковый результат, что подтверждают все три статистические методики, показывая отсутствие их различий. Переменные: ПДИК 1 и ПДИК 2 — Вилкоксон=58, $Z=-0,7106$, Значимость=0,2386, степ. своб = 7,7. Гипотеза 0: <Нет различий между медианами выборок>. Ван дер Варден=1,108, $Z=0,6864$, Значимость=0,2462, степ. своб = 7,7. Гипотеза 0: <Нет различий между медианами выборок>. Для парных данных: Вилкоксон=16, $Z=1,157$, Значимость=0,1236, степ. своб = 2,6. Гипотеза 0: <Нет различий между медианами выборок>. Критерий знаков=4, $Z=1,225$, Значимость=0,1103, степ. своб = 2,6. Гипотеза 0: <Нет различий между медианами выборок>. Из этого следует, что формированию навыка певческая дикция отводится равнозначное значение в процессе вокального обучения бакалавров профиля «Музыкальное образование» ПГ и КГ.

При статистической обработке данных *соотношения различий* уровня формирования навыков *эмоционально-художественной составляющей обучения академическому пению (художественный образ)* наблюдаются различия у обучающихся ПГ и КГ. Уровень формирования навыков данной составляющей в ПГ значительно выше, чем у участников КГ. Все статистические методики отреагировали и дали своё заключение. Переменные: ХО 1, ХО 2 — Вилкоксон=68, $Z=-2$, Значимость=0,0227, степ. своб = 7,7. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок>. Ван дер Варден=3,213, $Z=1,99$, Значимость=0,0233, степ. своб = 7,7. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок>. Для парных данных: Вилкоксон=24, $Z=2,839$, Значимость=0,0022, степ. своб = 2,6. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок>. Критерий знаков=5, $Z=2,041$, Значимость=0,0206, степ. своб = 2,6. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок> (диаграмма № 5).

Диаграмма № 5

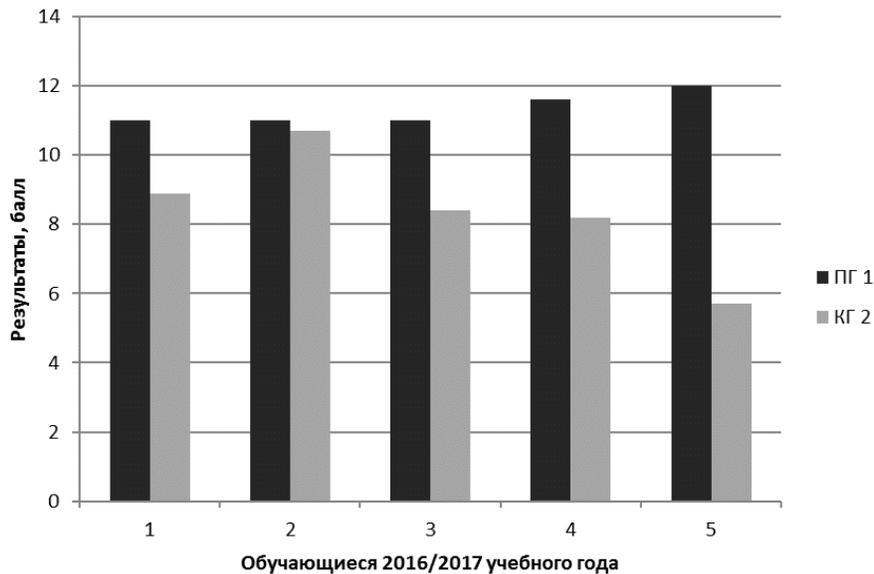
Результаты формирования навыков АП у обучающихся ПГ (1) и КГ (2)
по передаче эмоционально-художественной составляющей (художественный образ)



Статистическая диагностика результатов уровня формирования навыков
академического пения по овладению составляющих и элементов
обучающихся ПГ и КГ за 2016/2017 учебный год

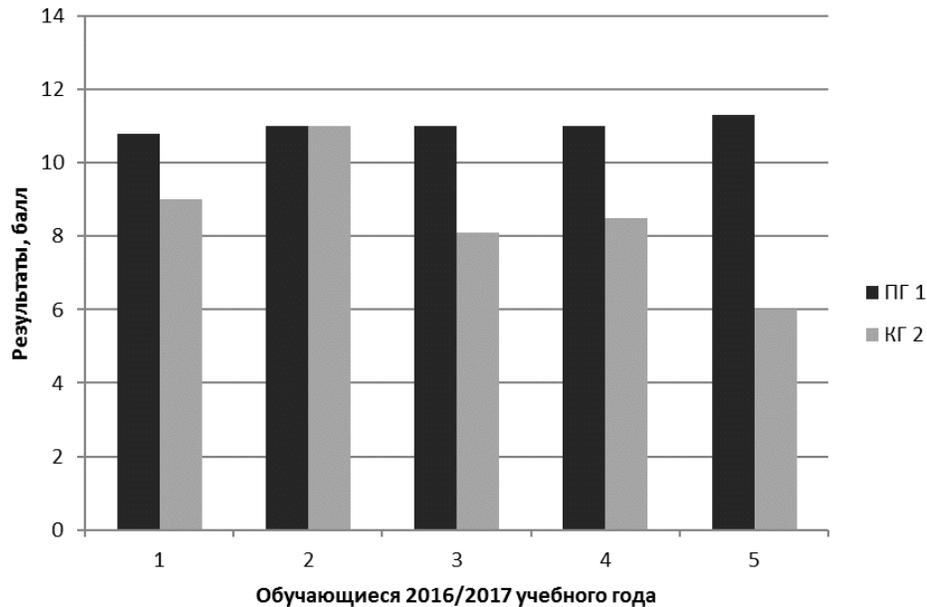
Результаты уровня формирования навыков АП по овладению элемента *постановка корпуса и головы при пении* (переменные: ПК 1, ПК 2) следующие: Вилкоксон=40, $Z=-2,643$, Значимость=0,0041, степ. своб = 5,5. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок>. Ван дер Варден=3,29, $Z=2,504$, Значимость=0,0061, степ. своб = 5,5. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок>. Для парных данных: Вилкоксон=15, $Z=2,03$, Значимость=0,0211, степ. своб = 2,5. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок>. Критерий знаков=5, $Z=2,683$, Значимость=0,0036, степ. своб = 2,5. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок>. Как и в первой части опытно-поисковой работы, обучающиеся ПГ продемонстрировали более высокий уровень формирования навыков по данному ЭОАП (диаграмма № 6).

Результаты формирования навыка по овладению элемента
 постановка корпуса и головы при пении обучающимися ПГ (1) и КГ (2)



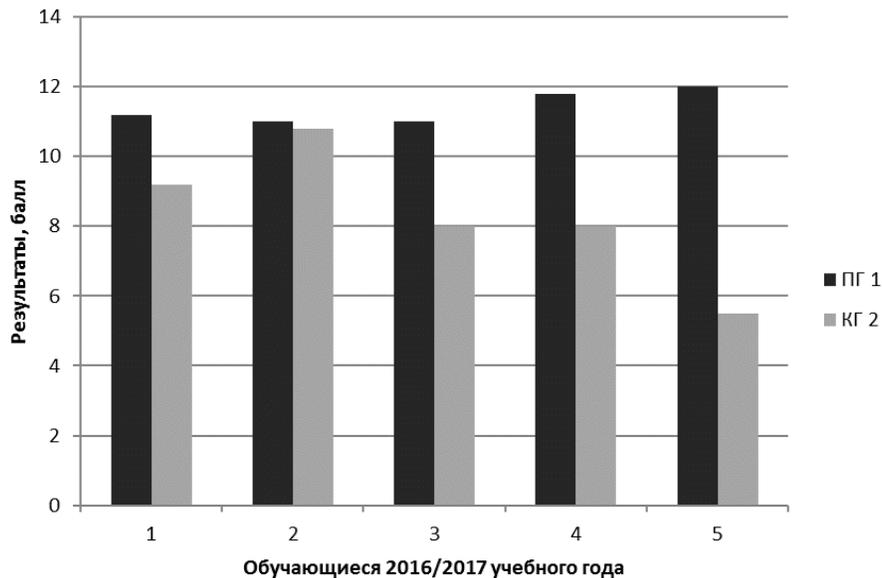
Рассматривая соотношение уровня формирования навыка у обучающихся ПГ и КГ элемента *певческое дыхание* видны различия, что показали все три статистические методики. Переменные певческое дыхание: ПД 1, ПД 2 — Вилкоксона=37,5, $Z=-2,155$, Значимость=0,0155, степ. своб = 5,5. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок>. Ван дер Варден=2,64, $Z=2,009$, Значимость=0,0223, степ. своб = 5,5. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок>. Для парных данных: Вилкоксона =14, $Z=3,309$, Значимость=0,0004, степ. своб = 2,4. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок>. Критерий знаков=4, $Z=2,5$, Значимость=0,0062, степ. своб = 2,4. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок> (диаграмма № 7).

Результаты формирования навыка по овладению
элемента певческого дыхания обучающимися ПГ (1) и КГ (2)



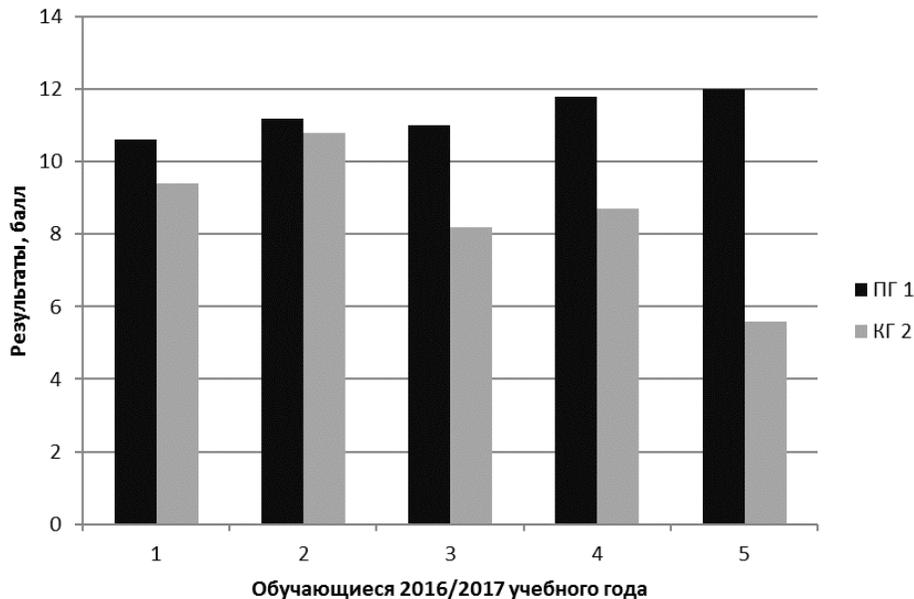
Уровень формирования навыков АП по овладению элемента *атака* при пении (переменные: А 1, А 2) обучающихся ПГ выше, чем у участников КГ. Это подтвердили статистические методы: Вилкоксон=40, $Z=-2,627$, Значимость=0,0043, степ. своб = 5,5. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок>. Ван дер Варден=3,308, $Z=2,517$, Значимость=0,0059, степ. своб = 5,5. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок>. Для парных данных: Вилкоксон=15, $Z=2,03$, Значимость=0,0211, степ. своб = 2,5. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок>. Критерий знаков=5, $Z=2,683$, Значимость=0,0036, степ. своб = 2,5. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок> (диаграмма № 8).

Результаты формирования навыка по овладению элемента атака
обучающимися ПГ (1) и КГ (2)



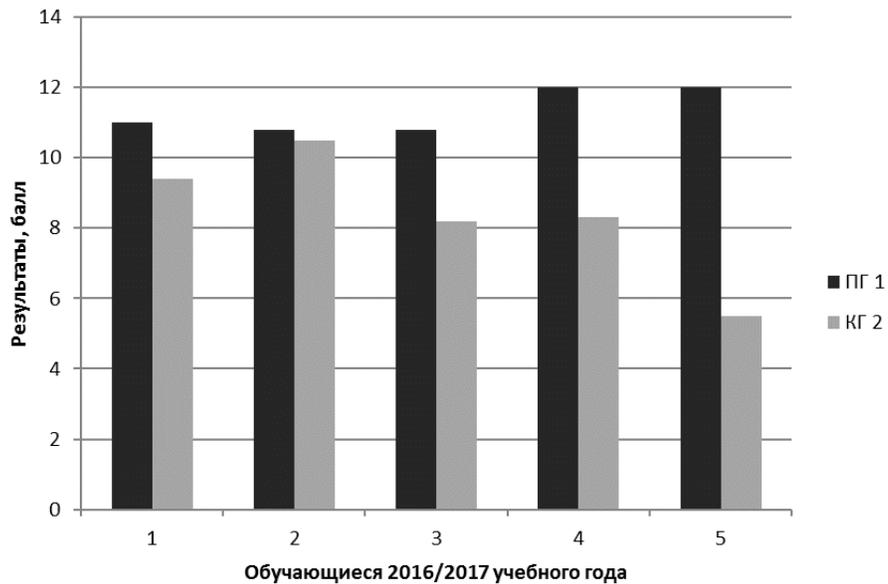
При оценке определения уровня формирования навыка АП по элементу *высокая певческая позиция* (переменные: ВППЗ 1 и ВППЗ 2) наибольшие положительные результаты обнаружены в ПГ, что также подтвердили все три статистические методики: Вилкоксон=39, $Z=-2,402$, Значимость=0,0081, степ. своб = 5,5. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок>. Ван дер Варден=3,083, $Z=2,346$, Значимость=0,0094, степ. своб = 5,5. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок>. Для парных данных: Вилкоксон=15, $Z=2,03$, Значимость=0,0211, степ. своб = 2,5. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок>. Критерий знаков=5, $Z=2,683$, Значимость=0,0036, степ. своб = 2,5. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок> (диаграмма № 9).

Результаты формирования навыка по овладению элемента
высокой певческой позиции звука обучающимися ПГ (1) и КГ (2)



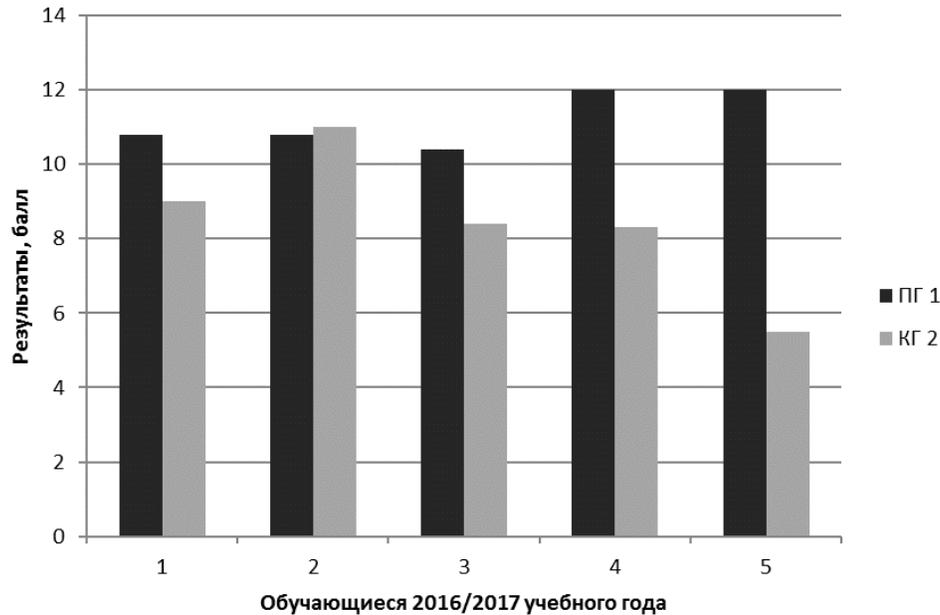
Наиболее положительную динамику уровня формирования навыка АП по ЭОАП *регистры* (переменные: Р 1 и Р 2) продемонстрировали обучающиеся ПГ, что показал статистический метод: Вилкоксон=40, $Z=-2,627$, Значимость=0,0043, степ. своб = 5,5. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок>. Ван дер Варден=3,258, $Z=2,479$, Значимость=0,0065, степ. своб = 5,5. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок>. Для парных данных: Вилкоксон=15, $Z=2,03$, Значимость=0,0211, степ. своб = 2,5. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок>. Критерий знаков=5, $Z=2,683$, Значимость=0,0036, степ. своб = 2,5. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок> (диаграмма № 10).

Результаты формирования навыка по овладению элемента
регистра при пении обучающимися ПГ (1) и КГ (2)



Оценка уровня формирования навыка АП по элементу *певческая дикция* (переменные: ПД 1 и ПД 2) у обучающихся ПГ выше, чем у участников КГ. Результаты статистических методик: Вилкоксон=37, $Z=-1,997$, Значимость=0,0229, степ. своб = 5,5. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок>. Ван дер Варден=2,539, $Z=1,932$, Значимость=0,0266, степ. своб = 5,5. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок>. Для парных данных: Вилкоксон=14, $Z=1,76$, Значимость=0,0392, степ. своб = 2,5. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок>. Критерий знаков=4, $Z=1,789$, Значимость=0,0368, степ. своб = 2,5. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок> (диаграмма № 11).

Результаты формирования навыка по овладению элементом певческой дикции обучающимися ПГ (1) и КГ (2)



Эмоционально-художественная составляющая (художественный образ) (переменные: ХО 1 и ХО 2) — Вилкоксон=38,5, $Z=-2,305$, Значимость=0,0105, степ. своб = 5,5. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок>. Ван дер Варден=2,964, $Z=2,256$, Значимость=0,012, степ. своб = 5,5. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок>. Для парных данных: Вилкоксон=15, $Z=2,03$, Значимость=0,0211, степ. своб = 2,5. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок>. Критерий знаков=5, $Z=2,683$, Значимость=0,0036, степ. своб = 2,5. Гипотеза 1: <Есть различия между медианами выборок> (диаграмма № 12).

Результаты формирования навыков у обучающихся ПГ (1) и КГ (2)
по передаче эмоционально-художественная составляющей (художественный образ)

