

На правах рукописи

Государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования города Москвы
«МОСКОВСКИЙ ГОРОДСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ЧЖАН БЭЙБЭЙ (КНР)

**Формирование сценического мастерства вокалиста средствами
взаимодействия вокального и актерского искусств**

Специальность: 5.8.2. – Теория и методика обучения и воспитания (музыка, музыкальное искусство (высшее образование, дополнительное образование, профессиональное обучение)) (педагогические науки)

Диссертация

на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель
д. п. н., профессор Л.И. Уколова

Москва 2026

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Теоретическое исследование проблемы развития актерских способностей у вокалиста.....	23
1.1. История образования, развития и взаимодействия вокального и театрального искусств –.....	23
1.2. Методики воспитания артиста: Вокальная методика.....	30
1.3. Методики воспитания артиста: Театральная методика.....	52
1.4. Опыт работы оперных режиссеров, и великие режиссеры о работе с артистом-вокалистом.....	68
Выводы по первой главе.....	74
Глава 2. Результаты опытно-экспериментального исследования, взаимосвязи актерских и вокальных методик на занятиях сольным пением.....	77
2.1. Диагностика уровня сформированности музыкальных и артистических способностей у участников эксперимента.....	77
2.2. Проведение опытно–экспериментального исследования взаимосвязи актерских и вокальных методик на занятиях сольным пением.....	87
2.3. Контрольный этап эксперимента.....	105
Выводы по второй главе.....	112
Заключение.....	112
Список литературы.....	116
Приложение.....	130

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования.

Подготовка артиста-вокалиста к выходу на профессиональную сцену сложный и многогранный процесс, который затрагивает большее количество разнообразных предметов, основным из которых безусловно является вокал или постановка голоса и сольное пение.

Однако, сегодня всё большее предпочтение режиссерами, да и дирижерами отдаётся не только хорошо и профессионально поставленному голосу, но и синтетическому артисту, который в равной мере владеет вокалом, танцем и сценическим движением, а также актерским мастерством.

Не секрет что для многих вокалистов именно актерская подача является камнем преткновения. Над вопросом раскрытия артистических способностей у вокалистов работали величайшие режиссеры: К.С. Станиславский, Б.А. Покровский, Г.П. Анисимов. Многие из ныне живущих и выдающихся оперных режиссеров также близки к теме воспитания артиста-вокалиста. Они занимаются этой деятельностью в большей степени на музыкальном факультете ГИТИСа – это А.Б. Титель, Д.А. Бертман, Г.Г. Исаакян, А.А. Бармак, некоторые сотрудничают с профессиональными музыкальными вузами: Академией им. Гнесиных, Московской Государственной Консерваторией имени П.И. Чайковского и другими. Кроме того, оперные дирижеры и педагоги в своей работе также уделяют этому вопросу очень большое внимание.

Актерское мастерство как предмет ведется в театральных ВУЗах и на вокальных отделениях консерваторий и музыкальных институтов. Но достаточно ли этого, и стоит ли уделять внимание развитию актерских способностей непосредственно на занятиях вокалом – это вопрос которой уже многие годы решает музыкально-театральное сообщество. Безусловно, каждый педагог рано или поздно решает его и для себя лично.

Выбор темы диссертационного исследования обусловлен тем, что автор считает вопрос актерского воспитания вокалиста сегодня актуальным и востребованным в связи с требованиями современного театра в жанрах оперы, оперетты и мюзикла. Тема эта на оперных подмостках впервые серьезно была озвучена с появлением опер Дж. Верди, Р. Вагнера и Дж. Пуччини. Ведь они произвели настоящую оперную реформу, которая, прежде всего, ставила перед собой задачу сделать оперу по-настоящему театральным жанром. А первые шаги в этом направлении предпринимал ещё Вольфганг Амадей Моцарт, понимая, что существующий в период его жизни стереотип оперы, как исключительно вокального искусства, себя довольно быстро исчерпает. Но именно в XIX веке проблема недостатка актерского воспитания вокалиста стала очень заметной, так как исполнять крайне психологичные произведения Дж. Пуччини и Дж. Верди просто невозможно, не овладев в должной мере актерским мастерством. Так же появившийся в XIX веке и сегодня немного потерявший свою былую популярность, но тем не менее до сих пор живой жанр оперетты, требует помимо вокальной техники ещё навыков лирического или комедийного актера и прекрасной сценической и танцевальной подготовки. Самые яркие и искрометные оперетты сегодня перебрались на сцены оперных театров, чем ещё больше осложнили существование оперного артиста. Так как многие годы оперетты жили своей обособленной жизнью в театрах оперетт и музыкальных комедий, в которых зачастую наравне с профессиональными певцами на сцену выходили хорошо поющие драматические артисты. И, конечно, после этих фееричных спектаклей, и прекрасных фильмов-оперетт российских режиссеров зритель не готов видеть, как «вальжно прохаживается» по сцене оперный артист, шикарно исполняя арии, но совершенно не вникая в действие спектакля. Кроме того, появление в XX веке и огромная популярность и по сей день относительно молодого жанра мюзикла, ещё больше требующего от вокалиста профессиональной актёрской подготовки подталкивает нас к углублению работы в этом направлении.

Степень научной разработанности проблемы исследования вокального, актерского искусства, как исторического так и современного, с позиций педагогики раскрыты в трудах Л.Б. Дмитриева, В.А. Багадурова, М.Л. Львова, И.К. Назаренко. Данные работы акцентируют внимание на анатомическом устройстве голосового аппарата, особенностях его функционирования и воздействии на личность исполнителя.

Отдельную группу составляют исследования, посвященные преемственности в воспитании певца, развитию его личности и формированию художественного вкуса. Авторы И.П. Прянишников, В.М. Луканин, Ю.А. Барсов, В.Н. Левко, А.С. Яковлев, Л.М. Седова ставят вопросы о социальной роли вокалиста, психологической составляющей его работы и месте искусства в структуре человеческой личности. Рассматриваемые ими проблемы касаются также воспитания образованного зрителя и слушателей, повышения уровня культурного наследия и сохранения национального колорита в исполнении вокальных произведений.

Однако, несмотря на многочисленные исследования, существует дефицит специализированной литературы, адресованной непосредственно студентам, стремящимся самостоятельно разобраться в проблемах и путях совершенствования своего исполнительского мастерства. Подобная ситуация вызывает необходимость дополнительного изучения и разработки методологии самостоятельного обучения студентов, особенно в области сценического мастерства.

Методики постановки вокального голоса представлены в работах Э. А. Голубевой, О. В. Далецкого, Л. Б. Дмитриева, Д. Г. Евтушенко, В. В. Емельянова, К.С. Мерабовой, В. П. Морозова, И. Исаевой, В. Л. Карелина, Х. Пеглера, Н. М. Малышевой, К. Мазурина, Э.А. Саракаевой, И. П. Прянишниковой, М. И. Подкопаева, М. Э. Фейгина, Р. Л. Фишкина, П. Харриса, О. Ф. Шульпякова, С.В. Шушарджана, А. С. Яковлевой.

Широко известны методики постановки вокального голоса, представленные в трудах Э.А. Голубевой, О.В. Далецкого, Л.Б. Дмитриева,

Д.Г. Евтушенко, В.В. Емельянова, К.С. Мерабовой, В.П. Морозова, И. Исаевой, В.Л. Карелина, Х. Пеглера, Н.М. Малышевой, К. Мазурина, Э.А. Саракаевой, И.П. Прянишникова, М.И. Подкопаевой, М.Э. Фейгина, Р.Л. Фишкина, П. Харриса, О.Ф. Шульпякова, С.В. Шушарджана, А.С. Яковлевой. Эти методики подробно рассматривают аспекты постановки голоса, дыхания, резонансных явлений, управление динамикой и окраской звука, а также предупреждают возникновение вокальных патол

В данном научном исследовании самообразование вокалиста понимается нами как целенаправленный процесс, управляемый самим вокалистом, конечно, не без помощи педагога, основанный на самоконтроле обучаемого в развитии технических качеств голоса, актерских способностей и психологических свойств личности.

На фоне большого количества вокально-педагогических дидактических трудов для педагогов, довольно часто студент находится в состоянии скованности и незнания, как помочь самому себе, именно поэтому недостаточная теоретическая разработанность этой проблемы, определила выбор темы исследования: **Формирование сценического мастерства вокалиста средствами взаимодействия вокального и актерского искусств.**

Базовое противоречие и исследовательская задача:

Необходимо подчеркнуть, что число талантливых вокалистов, наделённых от природы исключительными голосовыми качествами, сравнительно невелико. Такое уникальное явление требует значительных усилий для его выявления и последующего развития. Таким образом, возникает базовое противоречие: ограниченное количество одарённых студентов среди обучающихся в музыкально-педагогических вузах, обладание ими ярко выраженными природными вокальными данными, хотя и имеется потребность в систематических и постоянных педагогических условиях, инновационных методиках и технологиях для их развития.

Другое противоречие проявляется в следующем: хотя общая концепция системы вокального воспитания разработана достаточно полно, всё ещё недостаточно изучено влияние сценического мастерства и актёрского искусства на развитие вокальных способностей. Существует разрыв между существующими методами обучения и возможностью самостоятельно организовать работу над сценическим воплощением вокального произведения, приобретать навыки самодисциплины и самоконтроля.

Исходя из указанных противоречий и нерешённой проблемы, мы формулируем ключевой научный вопрос: какими методами и методиками может быть реализовано оптимальное взаимодействие систем вокального и сценического воспитания студентов в музыкально-педагогических вузах, позволяющее эффективно развивать профессиональное сценическое мастерство как под руководством педагога, так и в ходе самостоятельной работы?

Таким образом, данное исследование призвано решить обозначенные проблемы и представить механизмы эффективного сочетания вокального и актёрского воспитания в целях оптимизации формирования сценического мастерства вокалистов.

Вместе с тем, необходимо отметить, что количество обучающихся, обладающих отличными природными голосовыми данными всегда невелико. Это редкий природный дар, для обнаружения и развития которого нужно приложить значительные усилия.

Таким образом мы видим, что базовое противоречие заключается в том, что среди студентов музыкально-педагогических вузов только их малое количество может обладать природным талантом сценического мастерства и яркими вокальными данными обучаемому от природы, хотя для его развития требуются систематические и постоянные педагогические условия, инновационные методики и технологии.

Также противоречие связано с тем, что, несмотря на выявленные педагогами-исследователями общие подходы к системе вокального

воспитания все еще недостаточно раскрыта роль сценического мастерства вокалистов и работа над актерским искусством в самостоятельной работе, приобретая тем самым самодисциплину, самоконтроль.

Таким образом, мы задаемся вопросом - с помощью каких методов и методик может быть раскрыт педагогический потенциал взаимодействия систем вокального и сценического воспитания студентов в музыкально-педагогических вузах, позволяющий эффективно развивать профессиональное сценическое мастерство под руководством как педагога, так и в самостоятельной работе над исполнением вокального произведения. Выявленные противоречия и проблема позволили сформулировать тему исследования – «Формирование сценического мастерства вокалиста средствами взаимодействия вокального и актерского искусств».

Объект исследования: работа вокалиста в процессе профессиональных занятий вокалом в педагогическом вузе.

Предмет исследования: взаимодействие вокального и актерского мастерства при формировании сценического мастерства обучаемого в классе вокала.

Цель исследования: теоретически обосновать процесс работы студента-вокалиста, разработать и экспериментально проверить модель и условия, способствующие повышению эффективности обучения певца и формированию профессиональных качеств.

Для решения этой проблемы перед автором были поставлены следующие задачи:

1. Изучить теоретические основы взаимодействия вокального и актерского искусств:
 - Рассмотреть существующие концепции и теории, связанные с формированием сценического мастерства вокалистов.
 - Проанализировать историческое развитие взаимодействия вокального и актерского искусств.

2. Выделить и описать компоненты сценического мастерства вокалиста:

- Определить основные компоненты сценического мастерства (актерское мастерство, вокальная техника, эмоциональная выразительность, пластическая свобода).
- Охарактеризовать роль каждого компонента в формировании целостного сценического образа.

3. Определить методические подходы к формированию сценического мастерства вокалиста:

- Разработать методические рекомендации по развитию актерского мастерства у вокалистов.
- Предложить систему упражнений и заданий, направленных на формирование сценического мастерства.

4. Провести эмпирическое исследование:

- Осуществить пилотное исследование с группой вокалистов для проверки эффективности разработанных методик.
- Оценить результаты исследования и выявить факторы, влияющие на формирование сценического мастерства.

5. Разработать практические рекомендации для педагогов и вокалистов:

- Создать методическое пособие для педагогов по формированию сценического мастерства вокалистов.
- Предложить рекомендации по использованию взаимодействия вокального и актерского искусств в учебном процессе.

Эти задачи позволят комплексно подойти к исследованию темы, разработать методические рекомендации и создать базу для дальнейшего развития в области сценического мастерства вокалистов.

Гипотеза диссертационного исследования

В основе данного исследования лежит предположение о том, что формирование сценического мастерства вокалиста возможно посредством эффективного взаимодействия вокального и актерского искусств:

1. при интеграция вокальной техники и актерского мастерства, которая способствует развитию эмоциональной выразительности, пластической свободы и психологической устойчивости исполнителя;

2. систематическое применение специально разработанных методик, направленных на взаимодействие вокального и актерского искусств, приводит к формированию у вокалистов целостного сценического мастерства, способствующего успешному исполнению музыкальных произведений и повышению зрительского восприятия.

Вокальное мастерство не ограничивается только технической и виртуозной подготовкой студента-вокалиста. Если при воспитании вокалиста применять актерские приемы работы, предлагаемые в данном исследовании, то это поможет в формировании сценического мастерства и профессионализма любого исполнителя:

- опора на основу процесса обучения вокалу в соответствии с возрастными и личностными психологическими особенностями развития обучающихся;

- включение в процесс обучения вокалу практических приемов и методов, основанных на формировании сценического мастерства (определенных умений и навыков);

- применение художественно-образного мышления и привлечения в данном направлении актерских методик;

- овладение приемами профессиональной работы для совершенствования сценического мастерства в исполнительской деятельности студента-вокалиста.

Эмпирическую базу составили исследования проблем российского самообразования вокалиста, а также результаты собственного педагогического опыта.

Методологическая основа исследования:

Множество работ, посвящено феномену гениальности великих мастеров вокала.

В научный обиход прочно вошла традиция исследования опыта выдающихся певцов и педагогов. Велико количество работ, посвященных феномену гениальности Ф.И. Шаляпина, А. Неждановой, И Иршова, Л. Собинова, творчеству выдающихся мастеров пения Е.К. Катульской, К.П. Дорлиак, А.Л. Доливо, Е.Г. Ольховского, Е.В. Образцовой, Е. Нестеренко и многих других.

- в области образования (Н.Е. Боровская, В.П. Борисенков, Ван Юйинь, Ли Минь, Чжоу Сяомань и др.);

Аспекты звукообразования в исследованиях Л.Б. Дмитриева, Р Юссона, В.П. Морозова, Ю.Л. Барсова и др.

- накоплен объемный материал по изучению строения и механизмов голосового аппарата, представлены в трудах и статьях вокально-педагогические методы и школы прошлых эпох (Л.Б. Дмитриева, В. А. Багадунова, М.Л. Львова, И.К. Назаренко).

По традиции в нашем исследовании мы обращаемся к опыту выдающихся певцов и педагогов. Это такие известные исполнители, как: Ф.И. Шаляпин, А. Нежданова, И. Иршова, Л. Собинов, Е.В. Образцова и многие другие.

Самостоятельная работа студента-вокалиста понимается автором, как процесс, управляемый самой личностью, основанный на самооценке профессиональной деятельности, желающей и стремящейся развивать актерские способности, психологические свойства своей личности и повышать качества самоконтроля.

На фоне большого количества вокально-педагогических методических, дидактических и психологических трудов для педагогов-вокалистов, довольно часто обучаемый находится в состоянии скованности и незнания, как помочь самому себе, именно поэтому недостаточная теоретическая разработанность

этой проблемы, определила выбор темы исследования: **«Формирование сценического мастерства вокалиста средствами взаимодействия вокального и актерского искусств»**

В данной работе мы ставим перед собой цель сформировать план развития для человека желающего стать профессиональным вокалистом и предложить практический вариант занятий на примерах.

Для решения поставленных задач исследования для формирования сценического мастерства вокалиста были использованы следующие **методы:**

Теоретические: анализ трудов педагогов-вокалистов, планирование процессов достижения задач на поисковом этапе работы.

Эмпирические: наблюдения, анкетирование, оценки экспертных комиссий, тестирование, педагогический эксперимент, анализ собственного педагогического опыта работы, анализ полученных результатов и статистическая обработка данных эксперимента, полученная в ходе исследования результатов.

Новизна исследования заключается в следующем:

- Создана система методических рекомендаций: разработаны методики и упражнения, направленные на развитие эмоциональной выразительности, пластической свободы и психологической устойчивости вокалистов, что ранее не было представлено в научной литературе.

- Проведено эмпирическое исследование: доказано экспериментально, что взаимодействие вокального и актерского искусств существенно повышает уровень сценического мастерства вокалистов, обеспечивая комплексный подход к подготовке исполнителя.

- Обоснованы педагогические условия: определены и описаны педагогические условия, необходимые для эффективного формирования сценического мастерства вокалиста, что позволяет совершенствовать учебный процесс в вокальных училищах и вузах.

- научно обоснованы основные методические и педагогические принципы организации образовательного процесса, направленные на

раскрытие творческого потенциала вокалиста-исполнителя в процессе занятий вокалом (формирование специальных умений и навыков);

- разработана и внедрена практико-ориентированная методика формирования приемов работы для развития сценического мастерства студентов-исполнителей вокальных произведений, построенная на взаимодействии вокальной методики и методики актерского мастерства;

- научно и практически обоснована необходимость применения методики взаимодействия профессионального вокала и актерского мастерства, позволяющей оснастить обучаемых студентов приемам эффективной работы при формировании сценического мастерства;

- выявлены критерии успешности вокального и сценического мастерства при подготовке студентов педагогических вузов:

Теоретическая значимость темы диссертации

Тема «Формирование сценического мастерства вокалиста средствами взаимодействия вокального и актерского искусств» обладает существенной теоретической значимостью, так как:

- Дополняет существующие теоретические концепции: тема исследования обогащает научные представления о структуре и компонентах сценического мастерства вокалиста, раскрывая новые грани взаимодействия вокального и актерского искусств.

- Уточняет методологию подготовки вокалистов: исследование способствует уточнению и совершенствованию методологии подготовки вокалистов, дополняя традиционные подходы элементами актерского мастерства, что обеспечивает целостное развитие исполнителя.

- Обеспечивает комплексный подход к формированию сценического образа: теоретическое осмысление взаимодействия вокального и актерского искусств позволяет создать модель формирования сценического мастерства, учитывающую эмоциональную выразительность, пластическую свободу и психологическую устойчивость вокалиста.

- Открывает перспективы для дальнейших исследований: результаты исследования могут служить отправной точкой для дальнейших изысканий в области взаимодействия различных видов искусств, что расширяет горизонты научных поисков в области музыкального и театрального образования.

Таким образом, тема исследования не только наполняет новыми смыслами область сценического мастерства вокалистов, но и создает базу для дальнейших научных изысканий, направленных на совершенствование подготовки артистов в условиях современной культуры.

Также теоретическая значимость исследования заключается в том, что на основе изучения теории и практики вокальной педагогики обоснован и сформулирован новый педагогический подход к вокальной подготовке обучающихся, заключающийся в формировании у вокалистов сценического мастерства и их обучении приемам работы, что будет способствовать сохранению исполнительских голосов и организации условий для эффективности воспитания сценического и актерского мастерства.

Раскрыт педагогический потенциал взаимодействия систем вокального и театрального воспитания обучаемых вокалу.

Практическая значимость диссертации определяется тем, что:

1. Методическое обеспечение образовательного процесса

- Разработанные методики и упражнения могут быть использованы в вокальных училищах, колледжах и вузах для повышения качества подготовки вокалистов.

- Результаты исследования позволяют дополнить существующие программы обучения элементами актерского мастерства, что способствует развитию эмоциональной выразительности и пластической свободы вокалистов.

2. Повышение уровня исполнительского мастерства

- Применение предложенных методик позволяет вокалистам достигать более высокого уровня сценического мастерства, что выражается в

выразительности исполнения, психологической устойчивости и эмоциональной заразительности.

- Формирование целостного сценического образа способствует более глубокому восприятию музыкальных произведений зрителями и слушателями.

3. Совершенствование педагогической деятельности

- Полученные результаты могут быть использованы преподавателями для совершенствования своей профессиональной деятельности, разработки новых методик и упражнений.

- Повышается эффективность педагогического процесса за счёт интеграции вокального и актерского искусств, что приближает вокалистов к идеальным параметрам сценического мастерства.

4. Разработка рекомендаций для вокалистов

- Диссертация предлагает конкретные рекомендации по развитию сценического мастерства, которые могут быть использованы вокалистами в самостоятельной работе.

- Формируется представление о важности комплексного подхода к подготовке вокалистов, что позволяет повысить уровень исполнительского мастерства.

Таким образом, практическая значимость исследования заключается в его способности внести вклад в развитие теории и практики подготовки вокалистов, повысить уровень исполнительского мастерства и обогатить методическое обеспечение образовательного процесса.

Дополнительно о практической значимости можно констатировать:

- использование результатов исследования помогает формировать профессиональные навыки вокалиста, с учетом его индивидуальных особенностей, связанных с различными аспектами самообразования, а также дает основание для последующего, более глубокого исследования обучения вокалиста, с целью распространения его в системе непрерывного образования;

- автором разработаны и апробированы на практике методика вокального и актерского мастерства, позволяющие обучаемым расширить свои возможности в направлении формирования сценического мастерства в исполнительской деятельности;

- результаты данного исследования могут быть использованы как в музыкально-педагогических вузах, так и в учреждениях дополнительного образования, а также в области повышения квалификации педагогов в качестве результативного направления в вокальном развитии обучающихся;

- представлены критерии развития самообразования у обучаемых в области вокального искусства с целью успешного создания художественного образа и формирования сценического мастерства в процессе вокальных занятий.

Основные результаты, полученные соискателем лично:

- в осознании важности развития и сохранения природных вокальных данных обучаемых, обладающих потенциалом исполнительского пения и работе по формированию сценического мастерства при применении методики работы вокалиста.

- представленных сведений о Музыкальном институте при Харбинском педагогическом университете (Китайская Народная Республика), что нашло отражение в публикациях автора по исследуемой проблематике;

- проведении опытно-экспериментальной работы исследования по организации вокальной подготовки студентов, вошедших в экспериментальную и контрольную группы, как в департаменте музыкального искусства института культуры и искусств ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», так и Музыкальном институте при Харбинском педагогическом университете;

- изданием книги «О вокальном меццо искусстве и учебно-исследовательской работе», за которую автор диссертации Чжан Бэйбэй получила несколько премий:

- в номинации «За новое музыкальное произведение молодежной

группы страны по оперному пению;

- на всекитайском конкурсе Чжуцзян·форт Цезарь;
- вторую премию группы на девятом конкурсе вокальной музыки провинции Хэйлуцзян;
- вторую премию за оценку учебных достижений на провинциальном уровне, проведенную департаментом культуры;
- премию Харбинского педагогического университета за отличное преподавание при проведении вокального мастер класса.

Достоверность научных положений и выводов обеспечивается базой теоретических позиций, включая труды русских и зарубежных научных исследований в сфере вокального и театрального искусства, а также методами исследования, результаты которого апробированы и подтверждены опытно-экспериментальной работой, отвечающей поставленным в исследовании задачам, продолжительностью исследования, проверкой положений и выводов, соответствующих цели, предмету, а также обусловлены опытом практической профессиональной деятельности в качестве преподавателя вокала Харбинского педагогического университета.

Экспериментальная база исследования представлена двумя вузами – ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет (институт культуры и искусств, департамент музыкального искусства) и Музыкальным институтом музыки при Харбинском педагогическом университете (КНР). В экспериментальной работе приняло участие 50 студентов данных вузов.

Этапы исследования. Исследование проводилось в несколько этапов:

Первый этап – (2018-2019 гг.) определялся применением методических приемов развития выразительности вокального исполнения как основной составляющей мастерства исполнителя, ставших основой вокальной методики, представленной соискателем, проводилось значительное педагогическое наблюдение, как в рамках вокальных классов департамента

музыкального искусства института культуры и искусств, так и в рамках обучения китайских студентов Харбинского педагогического университета; проводилась большая работа по анализу источников по проблеме данного исследования. На данном этапе также автором сформулирована гипотеза исследования, определялись задачи и планировалась опытно-экспериментальная база исследования. На данном этапе были поставлены цели и задачи:

- определение критериев, по которым целесообразно оценивать музыкальные и артистические способности обучающихся;
- выявление сформированности этих данных у участников эксперимента;
- выявление актерских методик, использование которых возможно и будет полезно для развития музыкально-исполнительских (артистических) качеств обучающихся.

Второй этап работы формирующий – (2020-2021 гг.) – проводился только с участниками экспериментальных групп, констатирующий и контрольный этапы проводились со всеми участниками эксперимента. Обучающий этап включил в себя основную работу по внедрению методики самостоятельной вокальной подготовки студентов по формированию сценического мастерства. Автором на формирующем этапе были поставлены следующие задачи:

- развить и воспитать психофизическую свободу и сценическое внимание;
- развить артистизм и научить правильной актерской подаче музыкального материала;
- добиться четкости дикции и свободы артикуляции;
- достичь правильного голосообразования, опоры звука и работы дыхания в пении;
- развить чисто музыкальные навыки: слух, чистоту интонации, музыкальную память.

На третьем - опытно-экспериментальном этапе (2022-2024 гг.)

– определялись формы эксперимента, уточнялась гипотеза, проводился анализ и обработка полученных данных, экспериментальная апробация, проверка результатов проведенного эксперимента, апробировались педагогические рекомендации по методике вокальной подготовки студентов с приемами самостоятельной работы по формированию сценического мастерства, оформлялся текст диссертации.

На протяжении всех этапов исследования активно шла работа по написанию и публикации статей по теме исследования в научных журналах и сборниках департамента музыкального искусства института культуры и искусств («Форсайт»). Автор исследования принимала участие в региональных и международных научных конференциях, круглых столах, концертах и музыкальных конкурсах.

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись в процессе профессиональной педагогической (в качестве аспирантки департамента музыкального искусства института культуры и искусств ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет») и комиссии, состоящей из профессоров департамента музыкального искусства института культуры и искусств. Результаты исследования апробировались в процессе выступлений на конференциях, семинарах, проведении международных мастер классов. Наиболее значимые из них: научно-практическая конференция «Инновационные проекты в системе модернизации музыкально-педагогического образования» (Москва, 2019), научно-практическая конференция «Инновационные процессы в музыкальном образовании XXI века» (Москва, 2020), научно-практическая конференция «Хоровое искусство как средство единения молодежи и развития духовности патриотизма» (Москва, 2021), Международная научно-практическая конференция «Перспективы развития педагогики музыкального образования в контексте интеграции культурных традиций» (Москва, 2022), 1-я Международная научная конференция «Проблемы науки и научного познания

– актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук» (Москва, 2022), Международная научно-практическая конференция «Образование и наука в современных условиях» (Чебоксары, 2023), Научно-практическая конференция ИКИ МГПУ в рамках фестиваля науки «Инновации и традиции в сфере культуры, искусства и образования» (Москва, 2023 – on line).

Положения, выносимые на защиту:

1. Главными составляющими формирования сценического мастерства студентов-вокалистов в процессе обучения вокальному искусству является воспитание способности развития психо-физической свободы исполнения, эмоций, артистичности и актерской подачи, свободы артикуляции, чистоты исполнения. Все это можно развивать благодаря взаимодействию методик – вокальной и актерской.

2. В процессе практико-ориентированной методики формирования приемов работы для развития сценического мастерства студентов-исполнителей музыкальных произведений вырабатывается только во взаимодействии вокальной методики и методики актерского мастерства.

3. Только при освоении инновационного педагогического подхода к занятиям по вокалу и готовности к освоению приемами работы студенты вокалисты в полной мере овладеют критериями организации актерских и вокальных способностей:

- психофизическая свобода и сценическое внимание к выступлению;
- артистичность и актерская подача;
- четкость дикции, свобода артикуляции;
- опора звука, дыхание, звуковедение;
- музыкальный слух, музыкальная память.

4. Выявленная система критериев успешности вокального развития студентов музыкально-педагогических вузов, обладающих яркими вокальными данными, расширяет диагностический инструментарий музыкального образования в условиях занятий студентов музыкально-

педагогических вузов и позволяет сформироваться успешности и самореализации сценического мастерства.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности.

Материалы диссертации соответствуют требованиям паспорта специальности

5.8.2 – теория и методика обучения и воспитания в части:

5. п. 2: Теоретические основы и методология применения педагогических подходов в преподавании предметов/дисциплин;

6. п. 3: Взаимосвязь теории, методики и практики обучения и воспитания в общем и профессиональном образовании;

7. п. 4: Научные основы проектирования методических систем обучения и воспитания:

8. п. 5: Методические концепции содержания обучения и его проектирования;

9. п. 6: Теоретические основы методов и форм обучения. п. 8: Взаимодействие теории, методики и практики предметного и дисциплинарного образования с отраслями науки, культуры, технологий, производства. Теоретические основы межпредметного и междисциплинарного обучения;

10. п. 18: Теоретические основы создания и использования новых образовательных технологий и методических систем обучения и воспитания;

11. п. 19: Теория, методика и практика разработки учебно-методического обеспечения образовательного процесса:

12. п. 29: Методическая подготовка педагогов к профессиональной деятельности в системе высшего, профессионального и дополнительного образования.

Структура диссертации: Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложения.

ГЛАВА 1 – Исследование проблемы развития сценических способностей у вокалиста

1.1. История образования, развития и взаимодействия вокального и театрального искусств

Вокал, как явление, возник ещё в период неолита. Однако появилось пение, как возможность более ярко и эмоционально выражать свои мысли и чувства. И уже постепенно выделился, как отдельный вид музыкального искусства. На первоначальном этапе становления вокала, как искусства, он был тесно связан с духовно-обрядовой традицией (причем этот путь был в разное время пройден в разных регионах мира, но непременно через духовные обряды). Первое упоминание о пении появляется в Китае примерно 205 году до н.э.. Пение в Китае было попыткой приблизиться к природе и подражать щебетанию птиц. (К этой аналогии в XX веке вернется одна из выдающихся женщин режиссеров Н.И. Сац, которая считала лучшим лекарством для вокалиста - послушать пение живых птиц, ввиду чего разместила в своем театре огромный купол с живыми птицами.)

Впервые мы видим упоминание о пении, как о профессии в Древнем Египте в период Древнего и Среднего Царства. «Музыка в культовом служении богам и мёртвым, совершаемом жрицами и специальными певцами; высокое положение и почитание последних.»[78, с.9]. Зарождение же песни, изначально напева, как отдельного музыкального жанра относят 1500 году до н.э. Произошло это в Древней Индии, песни называли Ведами, и они были неразрывно связаны с обрядами и жертвоприношениями. Во времена Нового Царства в Египте происходит деление музыки, в том числе и вокальной на три категории: духовная о которой уже упомянуто выше, музыки при дворе фараона и народно-рабочей. Так же постепенно происходило зарождение и развитие профессиональной вокальной музыки.

Следующий виток развития вокальное искусство получает уже в Древней Греции благодаря профессиональным певцам – аэдам, они становятся первыми представителями музыки, как великого искусства. Имя одного из аэдов - Орфея неоднократно увековечено великими композиторами мира в своих творениях. Последующие важнейшие этапы развития вокального искусства, так же происходили именно в Греции: это появление авлодии - пения с сопровождением музыкального инструмента авлоса, примерно в 750 году до н.э.. И наконец, вершиной этого «греческого пути» становится родоначальник всех музыкально-театральных жанров – Греческий театр, появившийся в VI веке до н.э.. Стоит отметить тесную связь зарождение театра с религией Древних греков, здесь как раз и кроется ответ на вопрос взаимосвязи музыки, вокала и театра. Появление театральных действ, историки связывают с чествованием Бога виноделия (а в дальнейшем поэзии и театра) Дионисом. Произошел театр непосредственно из празднования Великих Дионисий. «Праздники этого типа имели две стороны: «страстную», серьезную и карнавальную, прославляющую победу светлых сил жизни... На праздниках посвященных Дионису, распевали не только торжественные но и веселые карнавальные песни» [5, с.12]. Именно из этих празднеств и выросли три первых театральных жанра: трагедия, комедия, сатирическая драма. О неразрывной связи всех этих жанров с музыкой и пением может свидетельствовать дословный перевод самих слов трагедия – «песнь козлов», комедия – «песня комоса» (толпы ряженных). Как известно, греческие комедии, трагедии и драмы сопровождалась пением хора, вернее начинались они именно с хора. И только Феспид – первый трагический поэт, выделил из хора одного актера – гипокрита (ответчика). Он мог вести диалог с хором, и перевоплощаться в различных героев. Исследователи древнегреческого театра сравнивают форму первых спектаклей с современной кантатой. Постепенно появились второй и третий актер, но роль музыки и хора оставалась очень значимой в греческом театре, Греческое театральное искусство переживает небывалый подъем в середине V века, он связан с именами величайших

трагиков Эсхила, Софокла, Еврипида комедиографа Аристофана. У каждого из этих авторов был свой подход и свой стиль, в том числе и музыкальный. Например, у Еврипида преобладало сольное мелодическое пение, а у Эсхила - ритмически подвижный лирический хор. Но как известно, за подъемом всегда следует спад, спад этот был чрезвычайно долгим, и в следующий раз подобные музыкально-театральные шедевры появятся на профессиональных подмостках лишь в XV веке.

Вокальная музыка на долгие века теряет связь с театральным действием. В Риме, конечно, ещё развивается лирическое, сольное и хоровое пение и театральная музыка, но такого тесного соприкосновения уже нет. Дальше музыка и театр пойдут разными путями. Музыка с появлением первых христиан поселилась в церквях и монастырях, и стала преимущественно хоровой. Театр же был долгое время неугоден в пуританской Европе. Огромный период в развитии вокальной музыки начиная с 500-х, до 1520 года тесно связан с христианской религией и непосредственно Григорианским церковным пением. В это время в монастырях Эйхштета, Фульды и Вюрцбурга формируются первые певческие школы. Чуть позже формируются Римская и Мецкая певческие школы. Этот период очень важен и с точки зрения развития теории музыки и гармонии, именно в это время постепенно складываются современная нотация, и ладотоновая система. Появление в церквях органов дает колоссальный толчок дальнейшему развитию музыкального искусства, появляется полифония. Такого рода музыка требовала от певца точности, музыкальности, грамотности, и не предъявляла ни каких требований к его актерским способностям, и даже наоборот, приветствовала полную аскетичность, холодность и эмоциональную сдержанность в исполнении.

Лишь в 1600 году следующей вехой взаимосвязи двух искусств, вокального и театрального, станет появление первой оперы Якопо Пери и Оттавио Ринуччини - «Эвридика». «Деятели Флорентийской камераты искали древнегреческую драму с музыкой, а нашли нечто новое: на последней волне

Ренессанса возник феномен музыкального театра – опера, «драма через музыку» [47, с.6]. О чем здесь говорит Мугинштейн, да именно о той самой Греческой трагедии, которую пытались возродить авторы первых опер. В этот период был необычайный интерес к античности, и именно в попытках разгадать, какая же она была античная трагедия, появилась опера. Но ещё долгие два века, эта опера будет мало походить на то, что представляет собой сегодня. Во-первых, стоит отметить, что авторами первой оперы были не профессиональные композиторы того времени, в котором господствовала полифония, а музыканты любители, хоть и очень просвещённые и образованные. Это продиктовало свои условия. Первые музыкальные драмы ведущую роль отдавали солистам, и очень мало использовали полифоническое начало. В этот период, как никогда важным для певца было слово, смысл музыкального произведения, и безусловно актерская одаренность самого певца.

Однако, это тесное взаимопроникновение изучаемых автором искусств не продлилось долго. Вокальная техника развивалась и кристаллизовалась, певцам и композиторам хотелось поразить ей зрителя. И очень скоро на смену целостному музыкально-театральному представлению приходит опера с огромным количеством эффектных вставных номеров, которые зачастую разрушали драматургическую логику спектакля. В этот период господства высокотехнических, потрясающих певцов кастратов и примадонн, актерское искусство в опере было почти полностью забыто. Певцы выходили на сцену в одиозных нарядах и роскошно пели сложнейшие арии, смотря в прямо зал, даже не пытаясь взаимодействовать с партнёром и вжиться в образ. Образ был неизменно один – звезды представления. Конечно, автор не имеет ввиду выдающихся оперных композиторов, которые и в этот период не делали свои шедевральные арии просто украшением, а вписывали их в музыкальную драматургию, стремились к сквозному развитию действия. Однако общая тенденция в развитии оперы того времени ведет к тому, что действие оторвано от музыки, главенствуют вставные номера.

Первым оперным реформатором, который обратил внимание на недостаток театральной и сценической составляющей в операх был К.В. Глюк. Он начал свою оперную реформу в 1762 г. в Вене, где надо сказать, она не нашла должной поддержки. И продолжил уже в 1773 г. в Париже, который в тот период был более прогрессивен, и принял реформаторские веяния Глюка. Композитор стремился к сквозному развитию действия, отказался от вставных арий и балетных сцен, включая их в общую канву произведения, хор сделал активным участником действия. Однако после Глюка, на многие годы его реформаторская деятельность была почти забыта, и использовалась в творчестве ограниченного количества композиторов, остальные же все больше усложняли вокальную технику, по-прежнему следовали номерному строению, и достаточной сценической условности.

И уже к середине XIX века назревает очередная оперная реформа. Ведущими фигурами которой становятся Дж. Верди и Р. Вагнер. Они с новой силой возвращают на сцену музыкальную драму. «Драму, где властвует диалектика характеров и обстоятельств, а драматургия выражена сквозным развитием, симфонизмом, усилением декламационности.» [46, с.6]. Именно с этого момента, к артисту-вокалисту начинают предъявляться повышенные актерские требования, связанные, прежде всего, с глубоко психологичным материалом самих опер. Но в тоже время, растут вокальные требования, в некоторых операх Вагнер использует четверной состав оркестра, который диктует совершенно другую вокальную технику, нежели существующая до него, и совершенно другие требования к голосу. Верди же выносит на суд публики самые потаенные чувства и мысли героя, причем выводит на сцену персонажей, которые до него ни когда не становились героями высокого искусства оперы (например, дам полусвета в «Травиате»). Верди открыто протестует против существующего в ту пору пуританства в искусстве. Все что есть в жизни, считает композитор – может иметь свое отражение на сцене, и конечно это отражение должно быть талантливим.

Достоинейшим же продолжением комической оперы явилась оперетта. Интересно то, что классическая оперетта складывается в тоже время, что и революционные оперы Верди и Вагнера. Только пропагандирует ровно обратное – развлекательную роль музыкального театра. Главной особенностью оперетты, если рассматривать её с точки зрения актёрской подготовки певца, становится наличие разговорных диалогов. Что, в свою очередь, ведет к появлению новой профессии - артиста музыкальной комедии. Требования к актерской подготовке, которого значительно выше, чем у артиста оперного. С другой стороны, вокальные способности должны оставаться на достаточно высоком уровне. Прежде всего, так как жанр комедийный, он требует навыков комедийного актера. А комедия, и в драматическом театре является одним из сложнейших жанров, а уж отразить весь блеск комизма с музыкой, это высшее проявление мастерства. Кроме того, оперетта требует от артистов крепкой физической и танцевальной подготовки.

В 20 веке взаимодействие актерского и вокального мастерства выходит на новый уровень благодаря трем основополагающим факторам: появление профессии оперного режиссера, появление жанра мюзикла, и открытие факультетов музыкального театра.

Профессия оперного режиссера дала огромный толчок в развитии, как самой оперы, так и раскрытии актерских способностей вокалиста. Отныне, певец не один наедине со своими мыслями и чувствами, его вводит в канву действия режиссер. Первые режиссерские пробы в опере совершают величайшие драматические режиссеры К.С. Станиславский и Вс.Э. Мейерхольд. Однако со временем формируется отдельная профессия оперного режиссера, хотя многие драматические режиссеры тоже пробуют себя на этом поприще и довольно успешно. Пример тому Ю.П. Любимов, который в нашей стране известен, как создатель и руководитель знаменитой «Таганки», в то время как за рубежом - более известен как оперный режиссер. Таким образом, новые режиссерские трактовки дают и новый взгляд на

написанные ранее оперы, и в тоже время толкают современных композиторов к написанию новых, иногда продиктованных заказом режиссера театра. Уже к 50-м годам, оперная режиссура достигает невиданных высот в лице Б.А. Покровского, В. Фельзенштейна, Дж. Стреллера.

Созданию жанра мюзикла предшествует постепенное ослабление оперетты. Зрителю хочется продолжать любоваться прекрасным шоу, но уже не достаточно простого незамысловатого сюжета, который был свойственен оперетте. Он – зритель XX века, живущий в эпоху войн и революций, хочет от театра не только развлечения, но и более глубоких чувств и эмоций. Поэтому в основу большинства мюзиклов ложатся мировые литературные шедевры. Но все тенденции, касающиеся игры артистов остаются и даже усиливаются, в связи с потребностью глубокого проживания роли. А вот вокальная стилистика в мюзиклах значительно отличается от оперной и опереточной.

Так же огромную роль в развитии актерских способностей вокалиста играло открытие специализированных факультетов и курсов актеров и режиссеров музыкальных театров, которые появлялись как в театральных ВУЗах, так и консерваториях. Это дало возможность передавать накопленный опыт именно в данном направлении: сотворчества вокала и актерско-режиссерского мастерства.

1.2. Методики воспитания артиста: Вокальная методика

Музыкально – теоретическое образование. Для того чтобы понимать художественный смысл произведений, погружаться в замысел композитора, необходимо понимать музыкальный язык этого произведения.

Вокалисту, как музыканту, а не просто исполнителю необходимо владеть следующими музыкальными дисциплинами:

1. Элементарная теория музыки

2. Сольфеджио

3. Гармония

4. История музыки

5. Музыкальный анализ.

Элементарная теория музыки – свод теоретических положений о музыке в упрощенной форме, главным образом, для начального освоения нотной грамоты, рассказывает об основных элементах музыкальной ткани. Это своего рода букварь музыкального языка.

Сольфеджио – учебная дисциплина, предназначенная для развития музыкального слуха.

Хорошо развитый музыкальный слух является основой деятельности музыканта в любой сфере его профессиональной деятельности, а для вокалиста его роль возрастает многократно.

Термином «гармония» для краткости обозначают учение о строении и последовательности созвучий (то есть собственно учение об аккордах и гармонии).

Музыкальный анализ – эту дисциплину все музыканты изучают в колледжах и университетах, сложно переоценить роль этой науки о строении произведения. В данном случае мы представляем музыкальное произведение как матрицу или таблицу со своими составными частями, клеточками. Анализ произведения начинается сначала, как-бы на поверхности, узнаем тональность, делим на части, определяем экспозицию, разработку, репризу, коду, если есть, дальше углубляемся в отдельные части, как бы деля одно целое на звенья, клеточки.

Согласно теории эволюции, а именно антропогенеза, результатом которой стало появление Homo sapiens произошло 200 тыс. лет назад в Африке. И уже около 60 тыс. лет назад человеческий вид начал расселяться по всей планете. Ученые считают, исследовав множество народов племен, даже самых изолированных, все они имели в своей культуре разные виды формы музыки, выводом этих исследований стало, то что появление происхождения

музыки, случилось еще до расселения homo sapiens по планете, то есть не позже 60 тыс. лет назад.

Художественно-исполнительское мастерство.

Актерское мастерство – это совокупность качеств, позволяющих выявить творческие силы и использовать их не только на сцене, но и в жизни.

Вокалист, как на оперной, так и на камерной сцене, эстраде должен ставить себе задачу не просто попасть в темпы, интонации и спеть текст формально, а еще уметь применять элементы актерского мастерства.

Как пишет в своей книге «О мастерстве оперного артиста» Н.И. Кузнецов: «...Поступая на вокальный факультет консерватории, абитуриент заранее ориентирован на то, что его специальностью является пение...При этом остальные дисциплины (в том числе и актерское мастерство) он считает менее важными и потому уделяет им меньше внимания...Это сказывается на актерской игре студента и является одним из истоков указанной выше диспропорции между вокалом и мастерством актера...»

Традиционное образование даёт только базис, основные знания, так как время, выделяемое на занятиях в вузах весьма ограничено и не позволяет охватить огромные знания, накопленные по мастерству актёра, а для того, чтобы достичь мастерства, необходимо глубокое вдумчивое самообразование.

Таким образом, роль самообразования становится актуальной, так как это помогает разобраться во множестве актёрских школ и течений.

Духовная культура вокалиста: научное раскрытие понятия

Духовная культура вокалиста представляет собой совокупность внутренних убеждений, ценностей, мировоззрений и творческих установок, формирующих его профессиональное и человеческое бытие. Она охватывает широкий спектр явлений, от эстетических воззрений и этических норм до личностных качеств и гражданской позиции. Рассмотрим подробнее компоненты духовной культуры вокалиста:

1. Эстетические убеждения

Эстетические убеждения вокалиста проявляются в его восприятии прекрасного, понимании искусства и роли музыки в жизни человека. Вокалист воспринимает музыку как высшую форму выражения чувств и мыслей, способствующую духовному возвышению и внутреннему очищению.

2. Этические нормы

Этические нормы включают уважение к труду коллег, соблюдение законов и норм общежития, честность и правдивость в отношениях с окружающими. Вокалист, обладающий высокой духовной культурой, проявляет доброту, сострадание и сочувствие к окружающим, что делает его более человечным и привлекательным для публики.

3. Личностные качества

Личностные качества вокалиста включают такие черты, как работоспособность, усидчивость, целеустремленность, волевые качества, выдержка и самоконтроль. Человек, обладающий этими качествами, способен преодолевать трудности и достигать высоких результатов в профессиональной деятельности.

4. Гражданская позиция

Гражданская позиция вокалиста проявляется в его отношении к обществу, государству и народу. Вокалист, имеющий высокую духовную культуру, осознает свою ответственность перед обществом и стремится внести посильный вклад в его развитие и благополучие.

5. Религиозные и нравственные ценности

Религиозные и нравственные ценности играют важную роль в формировании духовной культуры вокалиста. Вера в Бога, приверженность добродетелям и отказ от зла способствуют формированию высокой нравственности и моральной стойкости.

6. Философские взгляды

Философские взгляды вокалиста определяются его отношением к жизни, вселенной и предназначению человека. Человек, обладающий

философским складом ума, способен рассуждать о вечных проблемах бытия, осмыслить свою судьбу и место в мире.

Таким образом, духовная культура вокалиста представляет собой сложное и многогранное явление, включающее эстетические убеждения, этические нормы, личностные качества, гражданскую позицию, религиозные и нравственные ценности, а также философские взгляды. Это понятие является стержневым для понимания сущности и назначения вокального искусства в современном обществе.

Также сегодня к музыканту все чаще предъявляются требования, не имеющие прямого значения на непосредственно исполнительское мастерство и музыкальный кругозор, но сильно влияющие косвенно на его реализацию, как творческой личности.

Культурное развитие - закономерное изменение материальных и духовных компонентов культуры, в результате которого возникает ее новое качественное состояние, изменение состава или структуры

В этот раздел можно отнести развитие художественно-творческого потенциала, духовно-нравственное воспитание и культурное становление вокалиста.

На становление духовно-нравственной культуры личности влияют все познавательные и психологические процессы: мышление, восприятие, воображение, память, фантазия. Чем разнообразнее и потенциальнее кругозор музыканта, чем богаче его личность, а это значит - воля, ум, чувства, воображение и мечты и тем самым эта личность интереснее для окружающих его людей.

Творческая персона, достигшая определенного уровня мастерства, становится привлекательной для зрителя тогда, когда проявляется его глубоко наполненная личность. Чем выше уровень внутреннего развития, тем больше у него возрастает потребность в самовыражении и проявлении уникальности своей личности.

Психологические настройки.

Психологическая настройка вокалиста: научное определение

Психологическая настройка вокалиста представляет собой комплекс психических процессов и состояний, обеспечивающих готовность и способность исполнителя к творческому самовыражению и высокому качеству исполнения. Она включает в себя:

1. Эмоциональная готовность

Эмоциональная готовность вокалиста проявляется в способности управлять своими чувствами и настроением, что позволяет ему полностью раскрыть эмоциональный потенциал произведения и передать его слушателям. Эмоциональная устойчивость и спокойствие способствуют успешному выступлению и преодолению сценического волнения.

2. Концентрация внимания

Концентрация внимания вокалиста на предстоящем выступлении обеспечивает высокий уровень исполнительской техники и выразительности. Способность сосредотачиваться на главной задаче и абстрагироваться от отвлекающих факторов способствует успешному исполнению.

3. Уверенность в себе

Уверенность в себе является важным компонентом психологической настройки вокалиста. Чувство уверенности позволяет исполнителю чувствовать себя комфортно на сцене, проявлять творческую инициативу и раскрывать свой потенциал.

4. Готовность к риску

Готовность к риску проявляется в желании принять вызов и совершить нечто новое и неожиданное. Вокалист, готовый к риску, выходит за пределы привычных границ и достигает новых высот в своем творчестве.

5. Адекватная самооценка

Адекватная самооценка позволяет вокалисту трезво оценивать свои возможности и недостатки, ставить реалистичные цели и направлять усилия на их достижение. Она способствует развитию самоконтроля и ответственности за результаты своего труда.

Таким образом, психологическая настройка вокалиста представляет собой сложный и многогранный процесс, включающий эмоциональную готовность, концентрацию внимания, уверенность в себе, готовность к риску и адекватную самооценку. Эти компоненты играют ключевую роль в формировании высокого уровня исполнительского мастерства и творческой самореализации вокалиста.

Психологическая свобода - это эмоциональная свобода. Голос – это продолжение нас, нашей души, поэтому так важно найти гармонию со своим телом, не подвергать свою психику тяжелым эмоциональным потрясениям, стрессам, что сразу же скажется на качестве голоса поэтому нам нужно учиться выражать звучание голоса свободно и легко. Контроль исполнения в технических моментах отрабатывается в процессе работы, голос отшлифовывается, но этот же голос зависит от нашего психического и эмоционального состояния в данный момент.

На уроках по скрипке замечательного педагога Н.В. Бабухиной она говорила: «Скрипка - это продолжение тебя, твоей руки. Держи ее нежно, ничего не напрягай, руки твои мягкие, ласковые, как твои чувства к ней». То же можно сказать и о нашем голосе как о музыкальном инструменте внутри нас. Выражай его легко и свободно. Слуховой самоконтроль соединяется с эмоциональным началом в обретении внутренней свободы, а умение слышать и слушать себя должно войти в профессиональную привычку.

Иметь возвышенную цель, нести добро, любовь и радость. Результатом этого процесса будет рождение чувства одухотворенности, не только у исполнителя, но и у слушателя, главная цель нашей деятельности.

Одухотворенность – главная основа исполнителя. Без эмоциональной одухотворенности любая музыка (инструментальная, хоровая, вокальная, оркестровая) становится бессмысленной. Только осмысленное осознанное самовыражение, где присутствуют и характер, и манера, и чувства, необходимые в раскрытии образа.

Итак, основываясь на одной из главных, глобальных разработок по вокальной педагогике Л. Б. Дмитриева «Основы вокальной методики», мы делим её на проработку таких важных этапов голосообразования как:

1. «Дыхание
2. Работа гортани (положение гортани в пении, внутренняя работа гортани, атака звука, регистры)
3. Работа артикуляционного аппарата в пении
4. Головной и грудной резонаторы в пении
5. Опора певческого голоса» [27, с.366].

Кроме того Л.Б. Дмитриев посвящает целый параграф связи техники и исполнительства, и сразу несколько параграфов своей работы психологическим процессам и свойствам личности. Именно с них, автору и хотелось бы начать.

Психологические процессы и свойства личности. С точки зрения Дмитриева, который в этом основывается в свою очередь на трудах И.П. Павлова и И.М. Сеченова, организм следует рассматривать, как объединение физиологической и психологических его частей. Он рассматривает пение как явление, непосредственно связанное с психической жизнью обучающегося, и его музыкальными способностями. А процесс овладения им, и прежде всего публичное выступление, считает волевым и напряженным, требующим определенных черт характера. И именно эти определенные черты характера, а именно: воля, целеустремленность, внимание, хорошая память - автор считает определяющими в успешности будущего певца, конечно вместе с его музыкальными способностями.

Л.Б. Дмитриев в своей работе рассматривает три психологических сферы: познавательную, эмоциональную и волевою, причем более детально описывает именно *познавательную*. Давайте разберемся почему. Прежде всего, потому что она как ничто другое влияет на приобретение, развитие и закрепление правильных навыков, кроме того отвечает за способность человека запоминать большое количество стихотворного и музыкального

текста, а так же влияет на мышление и воображение, которые являются неотъемлемой частью психики настоящего артиста.

Познавательная сфера. Одним из главных аспектов для вокальной педагогики, является ощущение «способность органов чувств отображать в нашем сознании отдельные...состояния и работу органов внутри нашего тела» [28, с.105]. Комплекс ощущений же, в свою очередь, формируется в целостное восприятие при помощи: воспоминаний, сопоставлений, нахождения взаимосвязей и наконец осознания. В восприятии главную роль играют зрительные и слуховые ощущения. Теперь мы начинаем понимать, почему так важна работа с зеркалом, на первоначальных этапах воспитания певца. Ведь зафиксировать внутренние правильные ощущения начинающему певцу гораздо сложнее, нежели зафиксировать визуально положение рта, скул, гортани. Описывая восприятие, Дмитриев обращает наше внимание на то, что оно не одинаково ярко для всех ощущений, и именно обращением внимания студента на то, которое он воспринимает наименее ярко иногда очень важно в процессе обучения. И главным в процессе обучения считает специализированные восприятия, которые развиваются в процессе деятельности и вне ее не существуют.

Наблюдение и наблюдательность, которые так же являются частью познавательной сферы, Дмитриев сам пересекает с театральным искусством, так как именно в театральной педагогике особое место отводится развитию этих качеств. Наблюдение - сознательное и преднамеренное восприятие какого-либо явления, целью которого является изучение данного явления. Наблюдение помогает певцу познать певческие процессы и механизмы. Зачастую, в вокальном наблюдении пренебрегают описанием и анализом, и целью наблюдения становится просто повторение за педагогом или именитым певцом. Это не дает такой результативности, так как в памяти не откладывается, как, и за счет чего повторение было точным, а остаются лишь не осознанные физические ощущения. Наблюдательность же является свойством человеческой психики, которое позволяет подмечать характерные

для предметов и явлений особенности, сопоставлять и сравнивать их. Часто, наблюдательность проявляется избирательно, то есть человек может быть очень наблюдательным в сфере своих интересов, например в вокале, и совершенно отсутствовать или быть минимизированной в обычной жизни. Естественно, что это качество как любой специализированный навык требует развития. «Певец должен приучить себя к самонаблюдению и наблюдению за другими поющими. Необходимо научиться подмечать малейшие изменения звука, точно фиксировать, запоминать ощущения, сопровождающие пение, постоянно контролировать и сопоставлять их с предыдущим опытом.» [27, с.108].

Внимание и его свойства. Внимание является очень значимым качеством психики, обеспечивает успешное выполнение всевозможных задач, оно способствует крепкому запоминанию, точному выполнению, организует нашу психическую деятельность. Говоря об обучении вокальному искусству и вокальном исполнительстве, таким объектом внимания становятся собственные физические ощущения обучающегося или исполнителя при пении, и непосредственно исполняемое произведение. Развитие вокального внимания, достигается прежде всего самим педагогом. Собранный и организованность процесса обучения крайне важна для этого. Так же стоит привлекать самого ученика к решению возникающих задач. Так в работе с камерным хором «Гаудеамус» МГТУ им. Баумана, Заслуженный деятель искусств РФ, кандидат педагогических наук, профессор В.Л. Живов - художественный руководитель хора и дирижер-хормейстер - кандидат педагогических наук, доцент Е.В. Аликина, предлагают своим хористам ответить на проблемные вопросы, возникающие в момент изучения произведения - самостоятельно. Таким образом, провоцируя не только развитие внимания, но и раскрытие музыкально-аналитических способностей.

Обсуждение и анализ технических и исполнительских трудностей значительно повышают активность внимания. Особенно важен этот опыт, на взгляд автора, для исполнителей камерной музыки, так как у них нет

постоянной поддержки режиссера, и разбираться с текстом, структурой, и особенностями произведения им придется самостоятельно. Так же, действенным методом повышения активности внимания является его переключение с одного предмета на другой, в нашем случае, например, с дыхания на правильную позицию или дикционную точность. Кроме того, не стоит забывать и о непреднамеренном внимании, которое мы отменить не можем. И так как певческая деятельность связана с грамотным распределением внимания, одной из главных целей педагога, становится научить этому распределению. Стоит отметить, что способность распределять внимание не является природной, а имеет условно-рефлекторную природу. Чтобы певец мог одновременно исполнять точно произведение и доносить его смысл, слушать концертмейстера или оркестр, видеть дирижера, не забывать о вокальной технике и вместе с тем, не отвлечься на опоздавшего и с грохотом зашедшего зрителя. Но опять же, для того что бы грамотно распределять внимание, исполнителю нужно в должной степени овладеть навыками, между которыми оно будет распределено. Исходя из этого Л.Б. Дмитриев советует сначала сосредоточить внимание ученика на технике, уделяя художественной составляющей малую часть времени, и полностью переключиться на нее в последующем, когда техническая сторона уже будет усвоена. А вот навыку распределения внимания стоит отводить должное место с самых первых уроков.

Память и ее особенности. Память – это свойство психики, отвечающее за запоминание, сохранение и воспроизведение прошлого опыта. Для певцов, прежде всего, важны музыкальная, двигательная и зрительная память. Особое место в развитии профессионального исполнителя играет развитие его памяти, которая должна удерживать огромное количество музыкального материала, а так же физических действий и психических явлений. В этом нам поможет преднамеренное запоминание, основным приемом которого является - повторение, которое должно быть осознанным, а не просто механическим зазубриванием. Для этого нам нужно разобрать, осознать, проанализировать и

понять запоминаемое, как с музыкальной, так и с литературно-театральной точки зрения. Разобрать нужно детально и точно, так как известно, что переучивать гораздо сложнее, чем учить. То же самое относится и к освоению вокальной техники, ученик должен понимать, осознавать, что и для чего он делает во время распевок, а не просто повторять. Очень часто певцы для запоминания нового материала используют и зрительную память, особенно те у которых она достаточно развита, а также счастливые обладатели фотографической памяти. И в этом смысле бытующее среди остальных музыкальных специальностей шуточное мнение, что «у хорошего вокалиста в голове должны быть только резонаторы», абсолютно нелогично и неправильно, так как вокалист работает не только с музыкой, но и со словом, и кроме того инструментом для него является часть его собственной психофизики. Память большинства людей достаточно быстро утомляется, и для осознанного, долговременного запоминания, стоит не только детально разобрать произведение, но и распределить его запоминание по времени, то есть не пытаться выучить все сразу, если произведение достаточно большое и сложное, а выучивать частями. Так же исполнителю, как и его педагогу нужно точно знать, какой вид памяти обучающегося наиболее развит (зрительная, слуховая, мышечная, эмоциональная), и при выучивании музыкального текста, делать на него основной упор, не забывая при этом развивать остальные виды памяти.

Воображение - форма психической деятельности, основной задачей которой является создание новых идей и образов. Для вокалиста оно важно по двум причинам, первая - им часто пользуются вокальные педагоги, особенно, в обучении детей для объяснения техники, вторая - это использование воображения, для создания художественного образа в исполняемом произведении. Воображение, как и остальные качества психики, описанные выше, у разных людей развито по-разному, поэтому крайне необходимо развивать его на занятиях пением, не допуская пустого неосознанного исполнения. Кроме того, следует знать, что источником для воображения

всегда является личный опыт и личные знания. Стоит отметить, что развитие воображения неотделимо от развития мышления, познания, памяти, наблюдательности и внимания. То есть, воображение - это продукт всей познавательной деятельности человека, и оно зависит не только от природных задатков, но и от развитости всей познавательной системы. Именно поэтому крайне важно для исполнителя знать особенности эпохи, детали жизни композитора, а так же время, место и обстоятельства создания произведения, потому что только наполненная мыслями и знаниями система может продуцировать нужные и точные художественные образы. Надо так же отметить, что именно воображение тесно связано с областью чувств и эмоциональной сферой. И здесь уже более подробно стоит остановиться на музыкальном воображении, так как как музыка, в отличии от литературного и художественного творчества (автор имеет ввиду инструментальную не программную музыку) напрямую далеко не всегда связана с какими-то конкретными эмоциями, событиями, чувствами – это очень тонкий мир восприятия, и абсолютно для каждого свой. И надо отметить, что для певца так же важно, как и для любого другого музыканта развивать музыкальное воображение, основанное только на звуках, это позволит ему более глубоко чувствовать музыкальные произведения, и дополнять образы, уже созданные на основе литературного материала, делать их наполненными и ярко эмоциональными.

Эмоциональная сфера - сугубо индивидуальная часть психики человека. Надо отметить, что происхождение и протекание эмоций в организме человека пока мало изучены. Однако, не ставится под сомнение то, что эмоциональность, как психическое качество, имеет врожденный характер, контроль же над эмоциями воспитывается в человеке. Но в отличие от выше указанных видов деятельности, эмоциональность практически не поддается развитию, однако возможно ее грамотное использование. Степень эмоциональности у всех людей различна, преподавателю важно обратить внимание на это качество у каждого обучающегося, и исходя из нее строить

взаимоотношения и систему урока с конкретным человеком. В ком-то эмоции для исполнительской деятельности приходится будить, в силу малой эмоциональной отзывчивости; кого-то наоборот учить контролировать свои эмоции, если они слишком бурные и мешают обучению или исполнению. Л.Б. Дмитриев в своих трудах, как и многие исследователи музыки, называет музыку языком чувств. Вполне естественно, что люди, выбравшие музыку и особенно вокал в качестве своей профессиональной деятельности, в большинстве своем имеют высокую степень эмоциональности. Для таких обучающихся, на начальном этапе многие педагоги советуют ограничивать репертуар более спокойными произведениями, так как до достижения хорошего технического уровня, эмоции будут только мешать им и отвлекать от правильности звуковедения. Задача работы с мало эмоциональными учениками включает в себя, в том числе, побуждение к эмоциям. Это возможно сделать так же через подбор подходящего репертуара, выразительный аккомпанемент и эмоциональный показ голосом. Немаловажной в исполнительской деятельности является способность запоминать и воспроизводить свои эмоции. Л.Б. Дмитриев советует «Тренировать ученика на воспроизведение таких состояний, предлагая ему не только при исполнении произведения вспоминать то или иное настроение, переживание, но и в упражнениях, каждое из которых можно спеть с определенной эмоциональной окраской (то весело, то гневно, то презрительно, то насмешливо и т. п.)». [27. с. 123].

Дыхание. В своих трудах многие педагоги-вокалисты отмечают большую значимость дыхания, которое неразрывно связано с работой других систем голосообразования. В разные эпохи по-разному формировалось и певческое дыхание, это в большей степени связано с техническими сложностями, с которыми сталкивался певец.

В эпоху барокко (1600-1750г.) - времена главенствования колоратурной техники и певцов-кастратов, самым распространенным был грудной тип дыхания, при котором вдох следовало брать с поднятием грудной клетки,

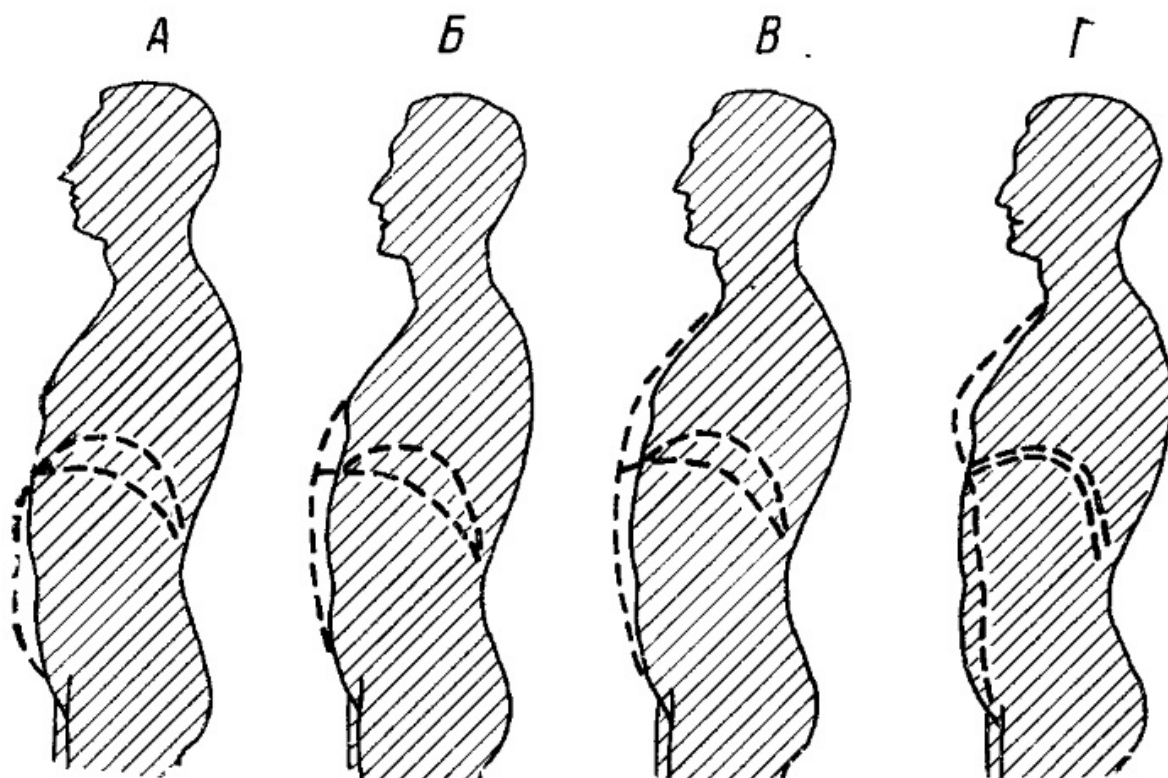
втягиванием живота, и без толчков, а выдох производится на постепенном еле заметном опускании груди, для возможности исполнять более длинные фразы. Однако уже тогда отмечали, что не стоит перебирать дыхание, и довольно важным является именно экономный выдох, а не большой набор воздуха. В старой итальянской школе (*bel canto*) много говорилось о сбережении дыхания, тогда же был проведен один из первых физических опытов, примитивный для нашего века, но весьма показательный и сегодня – это опыт со свечой. Чем меньше колеблется свеча при пении над нею – тем правильнее звукообразование и плавнее, экономнее дыхание. Многие педагоги той эпохи уделяли дыханию большое внимание, например Г. Манштейн. Другие же, в своих трудах не выделяют дыхание как отдельный пласт работы над голосом (П.Този, Д.Манчини). Однако, бесспорно одно: техника дыхания, как и техника владения голосом в целом, достигала в этот период небывалых высот.

Во второй половине XIX складывается новая итальянская школа пения. Причиной её возникновения называют увеличение состава оперного оркестра, более эмоционально насыщенные партии, а также появление более крупных оперных залов. Этот новый тип оперы требовал более плотного и полётного голоса. Вдох становится более полным, а само дыхание более низким (грудодиафрагматическим). Его придерживались такие маститые педагоги как Ф. Ламперти, М. Гарсия в своем зрелом и позднем периоде. Такой тип дыхания позволил увеличить мощность голоса, отказаться от фальцетного звучания верхних нот, которые благодаря ему стали более прикрытыми. При этом Л.Б. Дмитриев отмечает, что грудной тип дыхания не может быть отвергнут и поныне. Что же касается экономного расходования дыхания, М. Гарсия с помощью изобретенного им гортанного зеркала выяснил, что оно целиком и полностью зависит от характера работы голосовых складок. При плотном смыкании связок, дыхание расходуется экономно, при образовании между ними веретенообразной щели, что происходит в фальцетном регистре, дыхание тратится быстрее.

В 20-30-х годах советский академик Л.Д. Работнов изучал вокальное дыхание физическими методами, и смог доказать, что расход дыхания во многом зависит от квалификации певца. Более опытные певцы расходуют его гораздо меньше, чем молодые, и так же более плавно и спокойно его берут. Он открыл парадоксальное дыхание, свойственной крайне малому количеству выдающихся певцов, при котором выдох не вызывает спадания брюшных стенок, то есть они оставались в позиции вдоха. Так называемая гипотеза Работнова, заключалась в концепции активной работы гладких мышц легких, которые и сокращались во время пения. Эта гипотеза практически была подтверждена немногим позже, в лаборатории Академии Гнесиных, на основе электропневмографии П.Г. Лисициана, Н.Д. Шпиллер, а так же неопытных студентов.

Сегодня же различают 4 типа вокального дыхания:

Рисунок № 1 Типы дыхания.



На сегодняшний день, наиболее распространёнными являются смешанные типы дыхания: нижнее-грудное и нижнерёберно-диафрагматическое, но доказано, что правильного голосоведения можно

добиться при любом типе дыхания. Отталкиваться в его выборе стоит от удобства и физиологических особенностей обучающегося, но при этом строго придерживаться выбранного пути, иначе достичь координации дыхания со звуком будет крайне проблематично или почти невозможно. Однако большинство современных певцов и певиц все-таки пользуются нижнереберно-диафрагматическим дыханием, которое у женщин чуть более высокое. Кроме того, по данным Д.Л. Аспелунда, дыхание процесс подвижный и изменяемый в зависимости от многих факторов, таких как: исполняемое произведение, самочувствие певца, но варьируется оно в пределах выбранного типа.

Для педагога довольно важно обратить внимание, на начальном этапе, на природный способ дыхания ученика, и не пытаться переучить его дышать по-другому, а наоборот помочь ему отточить природный тип дыхания, и достичь правильного расходования воздуха. Так как физиологическое устройство аппарата у всех разное, иногда и высокий - грудной тип дыхания дает возможность голосу полноценно звучать, а способы опустить его ниже будут способствовать изменению положения гортани, и определенным неудобствам в фонации. Дмитриев пишет «В организации певческого голоса всегда надо исходить из качества голосообразования и отсюда идти к типу дыхания, но не от определенного типа дыхания к звуку» [27. с. 169].

Организация выдоха, не вызывает таких разночтений. Основными правилами его является: не перебирать дыхание; проконтролировать свободу гортани и надставной трубки; сделать небольшую задержку-фиксацию после вдоха, способствующую образованию достаточной дыхательной поддержки; и конечно же атака, с последующим сохранением её координации, с плавной бес толчковой подачей дыхания; дыхание должно оставаться достаточным до конца фразы; после окончания фразы стоит выдохнуть остатки дыхания, перед забором нового.

Дыхание с самых первых занятий должно стать для обучающегося объектом внимания, осознанности и анализа, как и работа гортани и

артикуляции, только при этом возможно добиться больших исполнительских успехов. Певец безусловно должен понимать, что и зачем он делает, исключения могут составлять лишь поставленные от природы голоса, которые встречаются крайне редко, но с которыми подробный анализ деятельности аппарата и акцентуация на нем, могут сыграть злую шутку.

Дмитриев в своем труде говорит, о том, что непосредственных результатов для улучшения певческого дыхания, беззвучные упражнения не дают, однако отрицать их полезности - как гимнастики, тренировки мышц и развития контроля внутренних процессов, тоже не стоит. Особенно они полезны, тем у кого дыхательная мускулатура не очень развита или ослаблена болезнью.

Работа гортани при пении (положение гортани, внутренняя работа гортани, атака звука, регистры). Гортань - это именно тот орган, где рождается звук с заданными ему характеристиками: высотой, силой, тембром и вибрато. Именно здесь и находятся связки. Подходы к работе гортани в пении у педагогов весьма разнятся. Одни считают, что следует сознательно управлять ей, другие, что она должна находиться в исходном природном положении. Смещение гортани всегда ведет к изменению звука, потому что оно меняет форму и размер ротоглоточного канала. При повышении - он укорачивается и уменьшается, при понижении - увеличивается. Гортань, как орган очень подвижна, однако у опытных певцов в процессе пения находится как правило в одном специально найденном – вокальном положении. Чаще, это положение достаточно низкое, хотя у женщин положение существенно выше, чем у мужчин.

Существует два механизма деятельности гортани: смещение гортани под действием внешних прикрепленных к ней мышц, и внутренняя работа мышц гортани. Между собой эти два механизма непосредственно не связаны. Однако каким бы образом не осуществлялось это смещение, в результате его изменяются акустические свойства звука. А соответственно положение гортани является весьма существенным для постановки голоса.

Основные три позиции педагогов по вокалу, в отношении положения гортани:

1. Гортань во время пения надо удерживать в состоянии покоя или низком состоянии.
2. Гортань во время пения должна двигаться свободно и непринужденно, не стоит фиксировать ее положение.
3. Третий же подход более относится к певцам, нежели педагогам, которые вообще не обращают внимание на положение гортани, и считают этот вопрос не существенным.

Как мы видим, как и в отношении позиции вдоха, позиции относительно работы гортани в пении достаточно разноречивы.

При появлении ларингографического метода, было установлено, что у большинства певцов гортань во время пения стабильна и находится либо в опущенном положении, либо в природном. Однако стоит отметить, что данный метод был достаточно точен лишь при исследовании мужских голосов, ввиду отсутствия у женщин выпирающего щитовидного хряща. А с использованием метода пальпации было установлено, что у многих подвижных женских голосов и высоких мужских, гортань в пении была даже повышена, но это скорее исключение. Одно было общим для всех - гортань находилась в состоянии покоя.

В середине 50-х годов, для изучения положения гортани, Л.Б. Дмитриевым было использовано рентгенологическое исследование. С его помощью было установлено: что у высококлассных певцов положение гортани в пении определенное, постоянное и выработанное, отличное от покоя и от речевой позиции. Однако оно очень индивидуально, так же была отмечена определенная связь с типом голоса. Так, например, у басов и баритонов всегда наблюдалась опущенная гортань, у высоких же и подвижных сопрано - она была поднята, или совпадала с положением покоя. Что касается теноров, средних и низких женских голосов, то у них определенной тенденции замечено не было, и положение гортани было ещё более разнообразным. Один

вывод был сделан, абсолютно для всех: обучающийся не сможет достичь профессионального звучания, если ему насаждать не свойственное для его голосового аппарата положение гортани «насилие над природой вредно для развития вокальных данных, педагогическое воздействие должно быть гибким» [27. с. 182]. Кроме того, было отмечено, что наилучшее положение гортани искать стоит, не только в природном положении, но и исходя из акустических свойств голоса. У редких певцов природная постановка гортани, абсолютно точно совпадает с наилучшим звучанием голоса, изначально. В основном она требует поправок, но они не должны отличаться кардинальным образом от её природного положения в пении, так как это может создать определенные зажимы, и в дальнейшем проблемы с голосоведением. Именно поэтому, крайне важно для певца, найти своего педагога, так как многие из них весьма авторитарны в своей позиции в отношении гортани и дыхания (они должны быть только такими, и ни как иначе), а голосовой аппарат у всех различен, и то, что потрясающе работает у одного, иногда губительно для другого.

Работа артикуляционного аппарата в пении. Сложнейшей задачей в пении, является, помимо, формирования красивого и ровного певческого звука, достичь четкого и ясного произнесения слова. Часто, эта задача не выполняется, или выполняется не точно, особенно на крайних частях диапазона, даже профессиональными певцами. Если ученику изначально удастся с трудом совмещать текст и плавное голосоведение, многие педагоги советуют на время исключить произведения с текстом, и позаниматься больше упражнениями и вокализами, дабы обратить внимание на правильное формирование гласных. Надо отметить, что речевой уклад в пении и речи значительно отличается. Об этом в своих трудах говорят как специалисты по речи, так и педагоги и исследователи вокальной деятельности. Поэтому, говорить о речевой позиции в прямом смысле этого словосочетания, особенно в академическом пении, довольно нецелесообразно. Стоит стремиться к

свободе артикуляции и четкой дикции, но безусловно, что способы её достижения в пении весьма отличны от речи. Очень часто вокальными педагогами используется фразеологизм «нанизывать слова на вокальную линию», наиболее точно отражающий этот процесс. Естественно, что разительным образом отличается формирование именно гласных звуков, произношение же согласных остаётся действительно довольно близким к речевому. Если гласные в речи отличаются по своему формированию и положению (в параграфе 1.3. будет более подробно разобрано формирование речевых гласных), то гласные в пении формируются в одном четко сформированном, специально найденном для пения месте, так называемой певческой форманте. И лишь за счет внешней артикуляции, певец имеет возможность формировать отличия гласных друг от друга. Это объясняется тем, что все звуки в пении должны быть максимально одинаковыми ровными: тембрально, динамически, позиционно, сохранять одну певческую форманту и т.д. Так как, вокал исключает изменение размера ротоглоточного канала на разных гласных, как это происходит в речи, артикуляционному аппарату певца и прежде всего языку, приходится искать новые положения и приспособления для нахождения певческой форманты определённых гласных. Конечно, при этом сохраняется общая конфигурация положения языка, но она отлична от речевой. Это естественно ведет к нивелированию разницы звучания разных гласных. Если же это не делается, и певец формирует гласные точно так же, как в речи - его звукоизвлечение будет достаточно плоским и открытым, что, однако применимо в эстрадном вокале, и совершенно недопустимо в академическом.

Что же касается поведения губ в пении - оно точно совпадает с речевой установкой, только в самом начале звука, после формирования же нужной по тексту гласной происходит её стандартизация - усреднение для всех гласных. А вот это стандартное положение, уже связано с тембром певца: у сопрано и теноров оно более походит на улыбку и близко к формированию «И», у меццо-сопрано, баритонов и басов - на формирование усредненного гласного «О»,

более округлое и прикрытое. Однако, как и с положением гортани, надо отметить что эта стандартизация гласных весьма индивидуальна.

Положение языка. Несмотря на, преобладание классического положения - в форме ложечки, которое является предпочтительным, не отрицаются, так же, и другие положения, которые не считаются порочными. Главное требование к работе языка в пении - это его свобода, активность и мягкость. Главной же проверкой правильности работы языка, может служить лишь слуховой анализ полученной гласной.

Головной и грудной резонаторы в пении - достаточно часто применимые термины в вокальной педагогике. Головной и грудной резонаторы в середине диапазона работают совместно, в высоком регистре соответственно используется в основном головной, а в низком грудной. Качество голоса, в том числе, определяются его хорошо окрашенным тембровым резонированием на всем диапазоне. В отличие от речи, где для того что бы почувствовать эти особенные вибрации, предлагается пальпировать резонаторные зоны, в вокале - от более мощного дыхания, они ощущаются на внутреннем уровне, иногда даже вызывая головокружение. Часто применяется, довольно простой для понимания, даже совсем юных певцов, термин - «вокальная маска», или «петь в маску», означающий направление звука в резонаторные головные полости, которые находятся под воображаемой маскарадной маской (верхняя часть щеки и носовые пазухи). Другие же певцы ощущают головное резонирование через верхнюю челюсть, лоб, твердое небо или даже темя. Часто это зависит от конкретного звука, чем выше звук - тем выше место, в котором ощущается его резонирование. Грудной же резонатор имеет более разлитой характер, ввиду большего объема вибрирующих полостей. Одними - ощущается в переднем верхнелегочном отделе, другими - в нижнереберном заднем. И хотя, по ощущениям нам кажется, что вибрируют сами легкие, это кардинально не правильно, так как, именно их эластичная губчатая ткань является отличным поглотителем звука, а вибрации происходят в трахее и крупных бронхах. Грудное резонирование

имеет колоссальное отличие от головного, за счет возможности изменения объема его полостей с помощью дыхания. Надо отметить, что явление грудного резонанса весьма субъективно, и дает возможность певцу ориентироваться в своих певческих ощущениях. Однако для зрителя оно мало заметно. Кроме того, многие именитые вокальные педагоги отмечают, что нельзя увлекаться работой только с резонаторами, забывая о других крайне важных характеристиках голосообразования, это может губительно сказаться на качестве голоса.

Опора певческого голоса. Устойчивость звучания хорошо поставленного певческого голоса - одна из важных его характеристик. Кроме того, певец, обладающий такой опорой, не чувствует при пении напряжения и зажимов. Таким образом, может хорошо и долго управлять голосом, не накапливая голосовой усталости. Чувство это возникает не сразу, а в процессе овладения певческой техникой, путем наблюдений и сравнений, фиксации педагогом внимания ученика на моментах, когда удаётся или не удаётся опора голоса. Чувство опоры, как и многие ощущения в пении, весьма субъективны, отсюда и многообразие педагогической подачи данного явления. Одни связывают его с дыханием, другие - с резонаторными функциями, третьи - как сопротивление голосовых складок подскладочному давлению. Однако, для большинства чувство опоры-это комплекс ощущений. Главная функция опоры звука - это облегчение работы гортани, улучшение выносливости голоса. С помощью научных методов было доказано, что хорошо опертый звук, с физиологической точки зрения, подкрепляется практически одинаковым подскладочным и надскладочным давлением. Именно этим и объясняется снятие лишнего напряжения со связок. Часто, для описания этого явления, так же используется термин «воздушный столб». Особенно важно следить за опорой звука, при исполнении нюанса *riano*, так как именно при тихом пении легче всего потерять так называемую опору звука.

1.3. Методики воспитания артиста: Театральная методика

Психологические процессы и свойства личности.

Специализированное восприятие, как термин в театральной практике не встречается, но если отталкиваться от разбора вокального творчества, и основываясь на нем, составить описание специализированного восприятия актера, то к нему мы отнесем: внутреннюю психо-физическую свободу, воображение, чувство партнера.

Наблюдение и наблюдательность в актерском искусстве развивают у студентов с самого первого курса. Процесс наблюдения разбирается, как на занятиях, так и является самостоятельной работой обучающихся. Причём, в отличие от вокальной сферы, в театральной предметом наблюдения становятся, в большей степени не маститые коллеги, а простые люди, а так же одушевленные и не одушевленные существа и даже явления природы (звери, птицы, деревья, трава, ветер, закат и т.д.) Работа с наблюдениями состоит из трех этапов – это непосредственно наблюдение, его описание и анализ, и самое главное повторение, за которым следует повторный анализ (что сделано точно, логично и правдиво; а что преувеличенно, нарочито или например, не выполнено совсем).

Внимание и его свойства. Вниманию, как и наблюдению, в воспитании актера отводится очень весомое место. Так как переоценить внимание в спектакле крайне трудно, помимо непосредственной профессионально значимости: работы с текстом и партнёром, оно иногда оказывается просто средством выживания на сцене. (На глазах автора однажды произошло событие, которое кончилось трагично. Монтировщики, во время спектакля, случайно опустили один пустой колосник. Актеры, находящиеся на сцене, не заметили этого, и одна из актрис получила в результате тяжелую черепно-мозговую травму). Театральные педагоги стараются развивать не просто внимательность и внимание, а именно *сценическое внимание*. Оно, в отличие

от произвольного жизненного, требует некоторой провокации, требует найти объект внимания, который в жизни отыскивается инстинктивно. Основное отличие от внимания в жизни на первом этапе становления артиста - это наличие «четвертой воображаемой стены» между сценой и зрительным залом, которая перетягивает на себя большую часть мыслей и концентрации начинающего артиста. И задача контролировать свое волнение, перед этой 4 стеной, за которой сейчас педагоги, а в будущем реальные зрители, является одной из первостепенных. В этом так же кроется большое отличие: занятия по мастерству актера с самого начала проводятся на сцене; большая же часть работы вокалиста, проходит в классе, таким образом, лишая артиста вокалиста- сценической тренировки, которую соответственно надо пополнять другими способами. Однако К.С. Станиславский не ставит задачи не видеть и не бояться зрителя, он предлагает просто сместить объект внимания, то есть найти на сцене точку внимания, которая будет отвлекать нас от зала («артисту нужен объект внимания, но только не в зрительном зале, а на сцене, и чем увлекательнее такой объект, тем сильнее его власть над вниманием артиста») [67 с. 104]. Что в своих трудах не отрицает и Л.Б. Дмитриев, который призывает певцов грамотно распределять внимание. Надо отметить, что почти все упражнения актерских тренингов, направленных на развитие внимания (описанные, например, С.В. Гиппиус) имеют групповую структуру, что в принципе невозможно для использования на уроках сольного пения. Однако, вниманию посвящены ещё две главы труда С.В. Гиппиус «Актерский тренинг. Гимнастика чувств», это «Смотреть и видеть!», и «Слушать и слышать рожденные слова». В них, как раз, много индивидуальных упражнений, к точному или адаптированному исполнению которых, автор вернется во второй опытно-экспериментальной главе. К.С. Станиславский в своей книге «Работа актера над собой» описывает нам три круга внимания на сцене: близкий объект-точку; средний все, что находится на сцене дальше от нас, чем на вытянутую руку; и дальний, включающий в себя все, что находится на сцене в достаточной отдаленности от нас, и все что находится вне рампы

(закулисы, зрительный зал). Театральные педагоги предлагают ученику на первых порах использовать «действие», оно очень продуктивно показывает себя в симбиозе с вниманием на близких объектах-точках. Однако, стоит отметить, что подобные методы очень важны в дальнейшей работе над учебными музыкальными спектаклями или сценами из них (например, в сцене письма Татьяны в опере «Евгений Онегин», в котором близким объектом-точкой становится лист бумаги и перо). Практическое же их применение непосредственно в классе вокала достаточно ограничено. И несмотря на дальность нахождения, в музыкальном спектакле главный объект-точка для артиста – это рука или палочка дирижера, с которыми действенное взаимодействие невозможно, но концентрация внимания на них крайне важна. Развитие же *творческого внимания*, объектом которого становятся и произносимые слова, и в нашем случае, вокальные сложности, крайне важно в воспитании артиста-вокалиста.

Память ее виды и особенности. Развитию памяти в актерском мастерстве отведено большое количество всевозможных упражнений. И надо отметить, что для вокалиста главными видами памяти является музыкальная и мышечная, а для актера ведущий вид памяти - это память эмоциональная, позволяющая будить на сцене нужные чувства и эмоции. Одним из продуктивных возбудителей творчества Станиславский называет неожиданность и новизну темы. На первых репетициях именно они будят актерское воображение и позволяют максимально точно и ярко оживить ситуацию. Но уже на второй и третьей репетиции новизна теряется, появляются мизансцены и определенные акценты. Их точное выполнение крайне важно для структуры спектакля. Что уж говорить о спектаклях, которые идут на сцене 5-10 сезонов подряд, они могут превратиться в настоящее кладбище штампов, если актер не будет каждый раз подкреплять своей эмоциональной памятью и живостью воображения мизансценический рисунок. И тут, как раз, не обойтись без эмоциональной памяти. Итак, что же такое эмоциональная память? Как определяет её К.С. Станиславский в своих

трусах - это память на чувствования, также приводя термин психолога Г.-А. Рибо «аффективная память». Эмоциональная память достаточно редко бывает очень развита от природы, чаще ей требуются внешние возбудители, которыми на сцене могут явиться мизансцены, физические действия, или психотехники. Как это произвести на практике, описывает К.С. Станиславский в книге «Работа актера над собой»: «можно помочь себе психотехникой, то есть ввести новое «если бы» и предлагаемые обстоятельства, по-новому переоценить их возбудить дремлющее внимание, воображение, чувства правды, веру, мысли, а через них и чувство.» [67 с. 214]. Таким образом, мы можем отметить, что определенные психотехники помогают будить не только эмоциональную память, но так же внимание, воображение, чувство правды, веру и мысли. Самыми яркими возбудителями эмоциональной памяти являются слуховые и зрительные восприятия и впечатления. С помощью них работает техника показа или озвучения будущего персонажа режиссером, педагогом или более опытным артистом, в том случае, когда начинающий актер не может найти нужную краску для своего героя. Однако, для создания сценической правды важно использовать и остальные органы чувств (осязание, обоняние, и вкус), и впечатления, создающиеся на основе воспринятого ими. Как, например, когда на сцене персонаж должен съесть или выпить что-то, естественно, что за редким исключением используется бутафория, а артисту с помощью представления того или иного вкуса требуется отыграть сцену. Здесь, надо сказать, проблем почти не возникает. В связи с тем, что наши вкусовые рецепторы «крайне впечатлительны» от природы, проверить это могут все: вспомнив о лимоне, тут же появится желание искривить лицо от кислоты, и даже покажется что Вы действительно съели что-то кислое. Для тренировки же осязания, используется прием ПФД (память физических действий). Он заключается в том, что студент сначала делает какое-то достаточно простое физическое действие с предметом: вяжет на спицах, пишет пером, рисует кистью, потом пытается повторить тоже самое, но уже с воображаемыми спицами, пером или

кистью. Такие этюды на ПФД со временем отрабатываются до мелочей, а позже предметы всё укрупняются и увеличиваются, таким образом приходится «псевдо осязать» не только сам предмет, но и его точное положение в пространстве, что развивает как память, так внимание и воображение.

Воображение. Его развитие в системе Станиславского имеет огромное значение, так как без хорошего творческого воображения невозможно существование артиста. Причем, во многих работах мы видим объединение глав «воображение и внимание» в одну, таким образом, авторы книг по театральной педагогике подчеркивают взаимосвязь двух этих свойств психики. Зачастую, вокалист, в отличие от драматического артиста, имеет по природе более скудное воображение, однако, обычно он и более внимателен, это в большей степени объясняется свойствами психики, склонность к которым обуславливает и выбор профессии. Музыканты, по природе более собраны и сконцентрированы нежели актеры, а вторые - в свою очередь более свободны, импульсивны, и обладают подвижной психикой и богатым воображением. Основным постулатом работы над воображением, по Станиславскому, является магическое слово «если бы», которое позволяет поставить артисту себя на место героя, представив, а что было бы «если бы» с ним случилось, то или иное событие. Воображение, как уже было сказано выше, не может улучшаться, не наполняясь новыми образами извне. Поэтому крайне важно воспитывать в ученике любознательность. Во всех театральных ВУЗах предусмотрены совместные походы в музеи, цирк, зоопарк, на театральные премьеры, и наоборот, старые спектакли именитых мастеров, с последующим обсуждением. Автор предполагает, что данный опыт в отношении музыкальной составляющей так же важен и для вокальных занятий, совместные просмотры живьем или даже в записи исполнения музыкальных произведений с последующим обсуждением, является хорошим подспорьем в развитии собственных вокальных навыков. М.А. Чехов советует артисту обращаться к своему воображению, побуждать его к

активной работе вопросами, относительно исполняемого произведения, одновременно тренируя и внимание и воображение, в своей книге он называет этот процесс «активным ожиданием». Задавая вопросы образу или герою исполняемого произведения, на какие-то вопросы вы получите ответы сразу, другие - потребуют более детальной и глубокой проработки. При этом, описываемые в произведении события или чувства вам придется проигрывать в воображении многократно, и каждый раз - они будут становиться всё ярче и детальней, позволяя ответить на все более глобальные и важные вопросы, касающиеся исполняемого материала. Описанная им работа по оживлению образов, требует живого воображения, и большого внимания к деталям, таким как: индивидуальный стиль автора, композиция произведения, основная идея.

Эмоциональная сфера и эмоции. Разительно отличается подход к эмоциям в театральной педагогике. Хотя, многие эмоции уже прописаны в музыкальном материале, например: *adgitato* - взволновано, возбужденно, импульсивно; *doloroso* - с грустью, жалобно, с отчаянием; *sarpiiccioso* - капризно; *con passion* - кон пассьёне - со страстью, исполнение их зачастую в вокале носит весьма примитивный характер, и во многом это зависит от воспитанного подхода к эмоциям, которую вокалисту предлагают показать, сыграть. Ни в одной грамотной книге по актерскому мастерству, вы не найдете такого предложения, «сыграть эмоцию», эмоцию вам предложат побудить действием или мыслью, и прожить. Об этом мы, чуть раньше, уже говорили в абзаце, посвященном эмоциональной памяти. Но, чтобы возбудить воспоминания об эмоциях, её сначала надо пережить. И хорошо, если это эмоциональное состояние достаточно простое, распространённое в обыденной жизни, уже пережитое неоднократно самим артистом (влюбленность, радость, тоска и т.д.). Тогда, память сама воспроизводит эту эмоцию, и помогает оживить персонаж. А как быть например, исполнительнице роли Марфы в «Царской невесте» Н.А. Римского-Корсакова в сцене сумасшествия, она явно ни когда не сходила с ума, не видела галлюцинаций, и не испытывала одновременно восторг, ужас,

влюбленность - это эмоции, которые редко или даже никогда не переживаются вместе. Или исполнителю роли Ивана Сусанина, в одноименной опере М.И. Глинки; вряд ли он когда - либо был в ситуации, когда точно знал, что вот-вот погибнет. Здесь важно найти эмоциональные параллели - да, ты никогда не был на краю пропасти, но наверняка в жизни каждого человека случались события, заставившие его испытать страх, ужас. Задача актера, не только оживить свои собственные чувства и эмоции, но и преобразовать, усилить их. Безусловно, не стоит забывать о том, что эмоциональность - это свойство врожденное, мало или совсем не поддающееся развитию, чего не скажешь об управлении эмоциями, это как раз процесс исключительно воспитуемый. Особое место эмоции занимают в работе киноактеров, так как в театре артист находится от зрителя довольно далеко, а в кино есть крупный план, где прикрыться, спрятаться уже нечем, и эмоции должны быть не только яркими и живыми, но и правдоподобными. Надо отметить, что почти все зарубежные актерские школы, которые своим основным направлением считают воспитание киноактера, работают на основе трудов Михаила Чехова. Главное отличие Чеховской школы, от Системы Станиславского, касается, как раз, воспроизведения эмоций и чувств. Если для Станиславского создание образа - это цель, и все нужно пропустить через себя, с помощью волшебного «если бы». То Чехов считал образ, лишь инструментом для работы, а способ добиться тех или иных чувств и эмоций, видел в придании физическому действию, определенной окраски: осторожности, подозрительности и т.п. И именно эта окраска, по Чехову должна будить в Вас целую гамму чувств и эмоций. Действия, в свою очередь, делил на возможные и невозможные (не возможными признавая только то, что нельзя физически выполнить, например, сальто или минусовой шпагат для непрофессионального спортсмена). Отвергая сам факт существования сложных действий и сложных окрасок, которые просто нужно разложить на более простые, а потом уже отрепетировать и довести до идеала. (Что будет хорошим подспорьем в исполнении сцены сумасшествия Марфы, где каждое действие и каждую

окраску нужно отделить друг от друга, и исполнить последовательно, исходя из музыкального и литературного текста. А потом с помощью многократных повторений, наконец оживить и закрепить). Психологический жест - это тоже одна из находок М. Чехова. В своих работах он писал, что окраска - это ключ к чувствам, а действие - к воле. И в зависимости от силы желания, зависит и сила жеста. Он приводит пример с хохотом. Вы не можете, по приказу засмеяться, воля в этом случае Вам не подчиняется, однако можете сделать жест, и воля среагирует на него.

Психологическим жестом М. Чехов называет жест, наталкивающий на чувство. В свою очередь, деля их на жесты: отталкивания, притяжения, раскрытия и закрытия, при этом надо отметить, что каждый артист будет делать их по-разному. «Природа же душевного жеста касания та же, что и физического, с той только разницей, что один жест имеет общий характер и совершается невидимо в душевной сфере, другой, физический, имеет частный характер и выполняется видимо, в физической сфере. В них видимо жестикулирует наша душа.» [68 с. 393]. Для более точного понимания, следует привести примеры словосочетаний с глаголами, наиболее ярко выражающими психологический жест: впасть в отчаяние, поставить вопрос, порвать отношения, ускользнуть от ответственности и т.п..

Дыхание. В курсе предмета сценическая речь, как и методологии вокального искусства, изучается устройство голосового аппарата, и в том числе дыхательной его функции. В этой части научно-педагогической литературы, следует отметить некоторую разницу подачи материала. Например, в учебниках по речи определяют три, а не четыре типа дыхания, не подразделяя смешанные типы дыхания на две категории, то есть: грудное, брюшное и смешанно-диафрагматическое. Кроме того, дается точное указание, пользоваться именно последним смешанно-диафрагматическим, с активизацией мышц брюшного пресса. То есть, мы не встречаем различий относительно вдоха, которые свойственны вокальным методикам. Такой вдох

в речи ещё называют «полным», указывая на использование всего комплекса мышц дыхательных функций.

Большое внимание уделяется в курсе сценической речи тренировке дыхания, которая делится на два типа, первый – упражнения для укрепления и развития дыхательного аппарата, второй – упражнения со звуком или мысленным чтением. Как и в вокальных методиках, перебор дыхания отмечается, как одна из грубейших ошибок. А вот способ вдоха, достаточно отличается, если в вокале мы говорим о спокойном ненапряженном вдохе, без уточнения носовой он будет или ротовой, то в речи - нам предлагают пользоваться преимущественно носовым, достаточно коротким и активным вдохом.

Особое место, в воспитании речевого голоса, отводится дыхательной гимнастике, почерпнутой из трактатов народной медицины, народов Востока и Тибета – пневмотерапия, а также гимнастика А.Н. Стрельниковой. Во всех видах дыхательной гимнастики, внимание, прежде всего, сконцентрировано на носовом вдохе. Почти все, дыхательные упражнения сопровождаются активными физическими действиями, помогающими утвердить правильное дыхание, и характеризуются работой над постепенным увеличением темпа. Так же, все педагоги по сценической речи, сходятся в том, что нельзя долго работать только с беззвучными упражнениями, и обязательно чередуют их с упражнениями звуковыми. Кстати, надо отметить, что дыхательную беззвучную гимнастику, так же рекомендуют для установления психо-эмоционального спокойствия или возбуждения, в зависимости от целей.

Очень серьезно речевики относятся к осанке, как, впрочем, и вокалисты к выработке удобного положения тела при пении. И положения эти весьма схожи: «Голова держится прямо, плечи свободно опущены и отведены назад, спина прямая, грудь немного выступает вперед, нижняя часть живота слегка подтянута» [70 с. 396]. Тренировка двигательного анализатора, ведет к совершенствованию двигательных функций, освобождению от лишних движений и ненужных напряжений. Дыхательные упражнения, так же, делятся

И.П. Козяниновой и И.Ю. Промтовой по типу деятельности, на упражнения: для дыхания, освоения резонаторов, для освобождения окологлоточной мускулатуры, для выведения звука вперед. Эти упражнения будут изложены во второй главе.

Техники самомассажа мышц, участвующих в голосообразовании и дыхании, в речевых методиках отмечают, как очень эффективный способ разогрева, контроля и освобождения мышц. Массаж же резонаторных полостей, помогает найти ощущения попадания звука в резонатор. И.П. Павлов отмечает, что действенность массажа связана с раздражением нервных окончаний.

Работа гортани (положение гортани в речи, внутренняя работа гортани, атака звука, регистры). Положению гортани уделяется немного меньше внимания в курсе сценической речи, нежели в вокале. Так как оно, во время речи, как было доказано Л.Б. Дмитриевым, кардинально не отличается от положения в покое, и зависит только от характера произносимого звука. Уделяя более серьезное внимание раскрытию глотки и поднятию мягкого неба. Тем не менее, отмечается важность координации: дыхания, работы гортани и внешней артикуляции, которая способствует правильной работе внутриглоточной.

Атака звука в речи, не менее важна, чем в пении, её так же называют «взятием звука», «голосоначалом», «приступом звука». Существует три вида атаки:

1. Твердая атака – при ней речевой голос резкий и зажатый, производится на плотном до-звучном смыкании связок с последующим прорывом через голосовую щель с воздушным усилием.

2. Придыхательная атака – голос с некоторой потерей тембровости, из-за шумного движения воздуха, при такой атаке сначала из голосовой щели выходит некоторое количество воздуха, а лишь потом происходит смыкание и образуется звуковая волна.

3. Мягкая атака – наиболее правильная, и именно при ней голос получает свои богатые и красивые обертона, в ней смыкание связок и прохождение воздуха совпадают.

Иногда, в упражнениях для активизации действий речевого аппарата, используют и твердую атаку, придыхательная же не используется совсем и считается вредной для голосообразования.

Что касается регистров, они в речи носят условный характер, хотя, так же разделяются на верхний, средний и нижний, с использованием соответственных резонаторов: головного в верхнем, грудного в нижнем, смешанного в среднем. Основная задача в использовании речевого голоса, так же мягко переходить из одного регистра в другой, без резких перепадов.

Внутриглоточная артикуляция, как уже было сказано выше, имеет большое значение для формирования правильных речевых установок. Наиболее важной считается активная работа мягкого неба, за счет его поднятия снимается носовой призыв, активизируется работа диафрагмы, звук фокусируется и приближается, освобождаются язык и нижняя челюсть. Большое внимание также уделяется положению и освобождению корня языка. Вместе с тем, отмечается тесная взаимосвязь внутреглоточных мышц с внешней артикуляцией, работы глотки и гортани, мягкого неба и гортани. Правильность работы внешней артикуляции способствует выработке такой же правильной внутреглоточной, которая в свою очередь способствует глубине и полноте звука. Таким образом, как и в вокальной методике, мы видим тесную взаимосвязь работы мышц речевого аппарат. Однако, в речевой педагогике используется гораздо больше тренировочных упражнений, как беззвучных, так и звуковых. Они делятся, по своей направленности, на упражнения :

- для снятия мышечных зажимов
- для снятия напряжения окологлоточной мускулатуры
- для тренировки мускулатуры внутриглоточной полости
- для ощущения резонирующих полостей
- для тренировки смешанного грудного и головного звучания

- на формирование гортанно-глоточной полости

Роль слуха в формировании речевого голоса. Регулировка речевой, как и вокальной системы, также производится и с помощью слуха. Именно поэтому для актера не менее важно, чем для музыканта, развитие слуха. Шведский ученый Гунар Фант, в своей акустической теории речеобразования, разделяет музыкальный и речевой слух.

Именно слух имеет колоссальное значение для артиста и педагога по сценической речи. Так как доказано, что мы слышим себя совсем иначе, нежели нас слышат другие, для актера очень важно развивать внутренний слух.

«К профессиональным качествам речевого слуха следует отнести:

1. Звуковую память, способность запомнить тембр, интонационный строй речи, ее разнообразные оттенки.

2. Способность различать звуки по их высоте, громкости и окраске.

3. Способность определить по слуху местонахождение звука и ориентироваться в пространстве.

4. Способность различать движение речевого голоса в связи с ударением в слове, логическим ударением во фразе.

5. Способность различать мелодичность и тональность речевого звука.

6. Способность слухового анализатора к физиологическому приспособлению при воздействии на него звука или шума.» [70 с. 428].

Дикция и работа артикуляционного аппарата в речи. Хорошая дикция является одним из главных свойств речи профессионально актера, ведущего, и других представителей речевых профессий, так же важна она и для певца. Дикция зависит от правильной артикуляции, она же в свою очередь - зависит от правильного устройства речевого аппарата. Соответственно, любые аномалии органов артикуляции ведут к нарушениям дикции. Самыми яркими примерами такого нарушения, являются невозможность выговаривать звуки «р», «ш», «ж», «ч», при короткой подъязычной уздечке, и свист на согласные

«с», «з», при редко посаженных зубах. Многие проблемы так же вызваны неправильным прикусом. Способы решения данных проблем достаточно кардинальны, и решаются хирургами, стоматологами и логопедами. Проблема с уздечкой только операбельным путем, и желательно в детском возрасте, при этом, так же необходимы занятия с логопедом после операции; неправильный прикус или редкие зубы - стоматологами. Многие же дикционные проблемы связаны с небрежным отношением к речи, они поддаются коррекции с помощью развития речи, к которым относится артикуляционная гимнастика, работа над правильным положением гласных и согласных, иногда с приспособлением к собственным небольшим физиологическим недостаткам, работа со слогами и скороговорками. Так же, часто наблюдается в речи противоположная ошибка - чрезмерно-активная артикуляция, которая не может не сказываться на качестве голоса, как речевого, так и певческого.

Артикуляционные органы делятся на подвижные (губы, язык, нижняя челюсть, мягкое небо, гортань) и неподвижные (верхняя челюсть, зубы, твердое небо). Артикуляционная гимнастика может воздействовать только на первую группу, в основном она направлена на работу с языком и губами. Реже, она касается работы челюсти, её освобождение и активизация. На первоначальном этапе упражнения делаются у зеркала, в последующем, можно пользоваться мышечным контролем. Особенно важно контролировать в процессе артикуляционной гимнастики свободу остальных лицевых мышц, которые в ней не участвуют (лоб, нос, глаза).

Особое место занимает в сценической речи разбор плохо выработанных у обучающегося звуков. В основном, занятия по речи, именно тот их этап, когда формируется правильность звуков и ведется работа над артикуляцией, проводится в групповой форме, что дает возможность обучающимся узнать и проверить правильность произнесения не только проблемных для них звуков, но и остальных. Этот подход используют многие педагоги вокалисты, которые приглашают своих студентов посещать занятия их товарищей, дабы человек мог более детально узнать о тех проблемах, с которыми не столкнулся

непосредственно данный обучающийся, что крайне полезно для последующей педагогической деятельности.

Итак, как мы знаем, звуки речи делятся на гласные и согласные. Гласные образуются при свободном прохождении воздушной струи через ротовую полость, согласные же, в том случае, если она встречает препятствие. Гласные по своему произношению делятся на лабиализованные (губные) «О», «У», и нелабиализованные «А», «Э», «И», «Ы». Так же есть деление по положению языка, которое приведено в следующей таблице. При тренировке гласных важно обращать внимание на наиболее ровно и красиво звучащие гласные, и начинать все упражнения именно с них, для закрепления наиболее правильных речевых позиций, что впоследствии поможет правильному формированию и остальных гласных.

Таблица № 1 Классификация гласных по произношению

Ряд \ Подъем	передний	передне-средний	средний	средне-задний	задний
верхний	и	й	ы		у
верхне-средний	и ^э э	ё	ы ^э		
средний	э		ь		о
средне-нижний		я	а ^э	а	
нижний			а		

Таблица № 2 Классификация согласных по произношению

По способу образования		Сонанты (соноры)						Шумные		
		щелевые			смычные			щелевые		смычно-щелевые (слитные)
		дрожание	боковые	срединные	проходные	взрывные				
носовые	звонкие				глухие	звонкие	глухие	глухие		
По месту образования										
Губные	губно-губные				<i>мм'</i>	<i>бб'</i>	<i>пп'</i>			
	губно-зубные							<i>вв'</i>	<i>фф'</i>	
Язычные	передне-язычные	зубно-десняные		<i>лл'</i>	<i>нн'</i>	<i>дд'</i>	<i>тт'</i>	<i>зз'</i>	<i>сс'</i>	<i>ц</i>
		альвеолярные						<i>ж</i>	<i>ш</i>	<i>ч (ш)'</i>
	средне-язычные	нёбные	<i>рр'</i>	<i>й (j)</i>						
	задне-язычные				<i>гг'</i>	<i>кк'</i>		<i>хх'</i>		

Согласные, в свою очередь, тоже делятся по типу образования, по нескольким критериям. Для разбора и последующего устранения дикционных недостатков, важно точное понимание и выполнение правильного положения губ и языка. Для этого, в курсе сценической речи, в том числе в учебнике под редакцией И.П. Козляниновой и И.Ю. Промптовой подробно разобрано формирование каждого гласного и согласного звука. А выше для общего понимания, приведены лишь классификационные таблицы. Отработка же правильности состоит из четырех этапов:

1. беззвучное физиологически-точное нахождение и закрепление места звукообразования;
2. отработка его со звуком;
3. соединение в слоги, от простого к сложному;
4. отработка в тексте сначала в скороговорках, потом в литературном тексте.

Надо отметить, что в выше упомянутом учебнике, есть множество скороговорок и литературных текстов для отработки и проверки определенных звуков речи, некоторые из которых будут так же использованы во второй главе.

Головной и грудной резонаторы в речи. К резонаторам относятся пустоты, находящиеся в нашем организме, это – грудная клетка, бронхи, трахея, глотка, твердое небо, зубы, придаточные и носовые полости. Резонирование – это максимальная концентрация звуковых волн. Интересен, как способ нахождения ощущений резонаторов, вибрационный массаж. Однако, многие педагоги - вокалисты отмечают, что в вокальных упражнениях лучше использовать просто тактильный контакт пальцами или ладонью с резонаторными полостями, чем непосредственное постукивание. (Кроме того, это уже медицинская характеристика, ни в коем случае нельзя прибегать к вибрационному массажу в области шеи.) Особенно важным в речи, считается использование губно-зубного резонирования, так как оно делает звук более близким и дикционно-выразительным. В речи больше используется центральный и грудной диапазон, соответственно и способ резонирования, однако, головной не считается порочным, просто используется в моменты эмоционального всплеска. Сами гласные, тоже отличаются по резонаторным качествам, так «А» - самый нейтральный, в гласных «О», «У» преобладает грудное резонирование, в «И», «Э» - головное.

Опора дыхания в речи, как и в вокале видится, как необходимое условие правильного голосообразования. Она возможна лишь при соблюдении всех условий: правильной осанки, напряжении нижнереберных мышц и мышц брюшного пресса, свободе ротоглоточной полости, свободе грудной клетки, и ощущению грудного и головного резонирования. Особое внимание, при работе над опорой звука, речевики просят обратить на носовое дыхание, и на то, что бы ощущение напряжения нижегрудных и брюшных мышц не переносилось на гортань. Так же, стараются не гнаться за очень длинным выдохом, так как от этого может теряться качество дыхания.

1.4. Опыт работы оперных режиссеров, и великие режиссеры о работе с артистом-вокалистом

Константин Сергеевич Станиславский – величайший режиссер и педагог, большую часть своей творческой жизни занимался драматическим театром, однако соприкоснулся и с оперным театром, создав Оперную студию Большого театра. Станиславский настаивал именно на воспитании певцов-артистов. Начав работу в оперной студии, Константин Сергеевич столкнулся с двумя позициями работы вокалистов над своими актерскими способностями: первые включились в эту работу активно и с интересом, вторые стали отстраненными наблюдателями. Сам Станиславский настаивал на важности именно практической работы над актерской техникой, считая, что актерские, как и вокальные данные требуют ежедневной тренировки. Однако из-за большой занятости артистов в театре, результативность этих занятий была не очень велика, так как за целый год на ансамблевый номер полный состав оперного квартета так и не смог собраться, репетировали то без тенора, то без сопрано, то без баса.

И тем не менее показ артистов, работавших в студии Станиславского был настолько интересен, что в следующем году режиссеру разрешили набрать молодых студийцев, которые сначала пройдут обучение под его руководством, и лишь потом будут допущены к работе в спектаклях Большого театра. Станиславский разработал свою программу преподавания оперного курса, исходя из поставленных задач. Общие задачи он обрисовал так. Прежде всего артист-вокалист работает сразу с тремя видами искусства: вокальным, музыкальным и сценическим. В этом Станиславский видел как сложность - в самом изучении на высоком уровне всех трех, так и преимущество при овладении ими артист получал почти неограниченные возможности. Признанным мастером объединения в своем творчестве всех трех искусств Станиславский считал Ф.И Шаляпина. Константин Сергеевич так же выражал свое несогласие с позицией многих вокалистов «звука, ради звука».

Кроме того, задачи оперной студии Станиславского заключались в повышении вокальной, музыкальной и сценической культуры оперного исполнителя. Таким образом, режиссером была разработана программа, включающая три направления деятельности. Вокальное – включало в себя само пение, стили исполнения, так же большое внимание уделялось дикции и работе со словом. В области музыки он обратился к помощи педагогов репетиторов Большого театра, а вот актерские занятия строил на основе своих предшествующих исканий в Московском Художественном театре.

Станиславский старался примирить вечно враждующие за лидерство, но занимающиеся общим большим делом стороны: режиссёра, дирижера и певца. Он считал, что музыка главенствует в опере, и действие должно подчиняться ей, но именно режиссер должен, отталкиваясь от музыки создавать сценическое действие. Певец же должен жить этой музыкой не только во время своего исполнения, но и в течение всей оперы, внимать жесту и звуку партнера, настраиваться на свою арию через вступление. Так же подчеркивал он важность музыкальности и точности движений и жестов, которые зачастую могут разрушить и музыку и голос, просто потому что они не органичны ни этой музыке, ни этому голосу. «Большинство из них поет в одном темпе и ритме, ходит — в другом, машет руками — в третьем, чувствует — в четвертом. Может ли эта пестрота создать гармонию, без которой нет музыки и которая требует прежде всего порядка? Чтобы привести музыку, пение, слово и действие к единству, нужен не внешний, физический темпо-ритм, а внутренний, духовный. Его нужно чувствовать в звуке, в слове, в действии, в жесте и походке, во всем произведении.» [66, с.418].

Борис Александрович Покровский – выдающийся оперный режиссёр-реформатор. Долгие годы работал в Большом театре, является создателем Камерного музыкального театра, который сегодня носит его имя. Пятью главными постулатами, на которых строится воспитание профессионального оперного режиссера считал:

1. Овладение действенным анализом партитуры оперы

2. анализ социально-политических, стилевых и индивидуальных свойств творчества композитора – автора оперы и его произведения.

3. Умение создать концепцию спектакля (замысел и его реализация).

4. Изучение специфики искусства оперного актера.

5. Изучение идейно-творческой и постановочной организации спектакля. Основы работы с коллективом театра. Изучение и учет этического эстетического уровня зрителя.» [55, с. 5].

В режиссёре Покровский пытался воспитывать, прежде всего, интеллект, как и в актере. В своей режиссуре он был жёсток и последователен, однако актерам иногда прощал свободу творческого полета на репетиционной и сценической площадке. Считал первичным не результат, а сам процесс работы над спектаклем, очень любил репетиции. Музыку считал главенствующей в опере, именно поэтому занимался её изучением на протяжении всей жизни и к этому же приучал своих воспитанников.

Выступал категорически против системы премьеров в театре, считая что «Звезда» зачастую складывается не из возвышения себя, а из низложения остальной труппы. Поэтому в своем Камерном театре создал такие условия, в которых, не было как такового хора. Солисты сегодня исполняли ведущие партии в спектаклях, а завтра учувствовали в хоровых сценах. Однако всегда отмечал, что только камерность состава позволяет провести такой эксперимент, и что больших театрах это не нужно и не возможно.

В ткани оперного спектакля считал главной – органику взаимоотношений драмы и музыки. От артиста так же требовал органики существования на сцене и в музыке. Продолжив направление, выбранное Станиславским, он тоже обучает своих студентов не только петь в ритме, но и двигаться, жить в нем. Продвигал теорию действенного пения: каждая нота, фраза-это воздействие на партнера. Покровский окончательно разрушает стереотипы о поющем в зал артисте, в его спектаклях оперные артисты действуют и взаимодействуют - живут. Уделял огромное внимание слову в оперном спектакле. Проповедовал в исполнительском искусстве интонацию, не только как музыкальную краску,

то бишь чистые ноты, но как краску актерскую, говоря о том, что нельзя петь одинаковым звуком разные партии. Позже Б.А. начинает не только создавать спектакли, но и преподавать, передавая свои знания бедующим поколениям артистов и режиссеров. Покровским поставлена 41 одна опера в Большом театре, 71 в Камерном, также режиссер неоднократно работал за границей.

Георгий Павлович Ансимов - профессор, народный артист СССР, долгие годы являлся художественным руководителем факультета музыкального театра ГИТИСа. Начиная свою деятельность, как и когда-то Станиславский, как драматический актер. Но позже поступил на Курс Б.А. Покровского и окончательно и бесповоротно влюбился в оперу. Как ученик Покровского, он во многом продолжает его направление работы. Во время работы Анисимова руководителем кафедры впервые появляются в ГИТИСе постановки мюзиклов. Георгий Павлович своих студентов прежде всего рассматривает как актеров, а уже потом как поющих и танцующих. Выносит как главное зерно актера – желание и умение создавать разные образы. Разделял артистов концертного жанра от театрального, считая, что совмещать эти два направления редко у кого получается одинаково хорошо. Режиссёр оперного театра, по мнению Ансимова, должен не только знать и понимать музыку, но и знать, что с ней сделать, чтобы оживить. Георгий Павлович в некотором роде – кризисный режиссер, он проповедует теорию того, что только через кризис, через ломку можно прийти к нужному результату. Кроме того, Ансимов режиссер интеллектуальный. Категорично относится режиссер к тому, что происходит в жанре мюзикла, считая, что именно из-за такой структуры постановок (сейчас её называют бродвейской) когда привозятся полностью готовые мюзиклы с декорациями, костюмами, мизансценами от которых нельзя отойти ни на сантиметр, потому что – контракт. Когда-то именно из-за этого по мнению Ансимова начала угасать оперетта, нельзя просто взять американскую или французскую постановку воткнуть туда русских актеров и все готово. Спектакль должен создаваться здесь и сейчас, считает режиссер, именно с этими актерами. Прежде всего, считает Ансимов, театральная

педагогика должна воспитать личность, а не просто хорошо танцующего и поющего человека.

Дмитрий Александрович Бертман - создатель и художественный руководитель театра «Геликон-опера», профессор, заслуженный деятель искусств России, заведующий кафедрой музыкального театра. Начал свою карьеру, как один из наиболее ярких оперных экспериментаторов. Он один из первых осмелился убрать исторические костюмы в оперном спектакле, заключить артистов в непривычную сценографию. Дмитрий Бертман никогда не боялся экспериментов в оперном театре и даже пропагандирует их. Он отыскивает давно забытые оперы и дает им новую жизнь, сотрудничает с современными композиторами и создает грандиозные «оперные шоу», не боится новаторски поставить признанную классику. В своей педагогической работе считает одними из важных критериев - дисциплину и диктатуру. Уделяет большое внимание, как режиссер-педагог, актерским тренингам. Пытается своих студентов привлечь к тому, что происходит у него в театре, и вообще в театральной Москве, научить их интересоваться и получать знания отовсюду. Несмотря на то, что многие критики в начале творческого пути обвиняли режиссера в безнравственности и излишней откровенности спектаклей, именно нравственную составляющую спектакля считает одной из важнейших. В отличие от многих педагогов, которые достаточно ревностно относятся к своим студентам, не любят, когда те обращаются к творчеству других специалистов, Бертман всегда рад, когда его студенты чем-то интересуются. Он пытается воспитать современное поколение быстро впитывающих в себя информацию людей и профессионалов. Так же отводит одну из главенствующих ролей в воспитании артиста сценической практике.

Как мы видим из приведенной выше информации, взгляды на воспитание артиста-вокалиста у многих режиссеров довольно схожи. Все они прежде всего пропагандируют идею интеллектуального артиста – чтобы владеть музыкой, актерским мастерством и вокалом нужно изначально хорошо изучить все эти отрасли. Второе: практически все оперные режиссёры

склоняются к главенствующей роли музыки в опере, но при этом неразрывной ее связи с действием. Ну и наконец, третье – все они без исключения признают важность развития психо-физических навыков, музыкальности, ритмичности, которые чрезвычайно облегчают работу артиста над образом.

Выводы по первой главе

При подробном изучении вокальных и театральных методик, было отмечено достаточно большое сходство и взаимопроникновение многих методов работы. Так, например, развитие психо-эмоциональной сферы певцов строится, помимо серьезных научных психологических работ, на опыте работы с актером. А в воспитании речевого голоса многое подчерпнуто именно из работы с голосом вокальным. Однако, и различий достаточно немало, в основном это связано с разной, хотя и близкой, по сути своей, направленности этих двух видов искусства.

Вокальное и театральное искусство связаны крепкими, тесными и многовековыми связями. Их развитие шло, то в тесном сотрудничестве двух искусств (как например в Древней Греции), то в полной изоляции друг от друга (в эпоху Средневековья).

Апогеем взаимопроникновения двух видов искусства стало рождение оперы, в которой, однако, долгие годы целиком и полностью главенствовала музыка, театральная же сторона была достаточно мало развита.

Перевороты в оперном искусстве были совершены сначала К.-В. Глюком, который первым попытался сделать оперу по-настоящему театральным жанром. Позже Дж. Верди и Р. Вагнер возвращаются к этой тенденции, и свои оперы создают уже, как настоящие театральные полотна. Именно в периоды их творчества впервые, по-настоящему большое внимание начинают уделять развитию актерских способностей у артиста-вокалиста.

После рождения в 19 веке жанра оперетты стало понятно, что не обойтись без нового типа артиста, не просто певца, а артиста музыкального театра. Особую роль в становлении этой профессии сыграла Россия, в которой в XX веке огромной популярностью пользовался жанр оперетты, и была создана целая школа воспитания артиста музыкального театра, в учебном заведении, которое сегодня носит название ГИТИС. Где многие годы кристаллизовались музыкально-театральные методики.

Однако, в классической чисто вокальной школе, эти наработки многие годы почти не использовались. И лишь в последние десятилетия появилась хорошая традиция, для работы в оперном классе или студии приглашать не только именитых дирижеров, но и оперных режиссёров. Которые своими профессиональными наработками делятся с молодыми певцами.

Достаточно серьезные исследования психоэмоциональной сферы певца, основываясь, в том числе, и на трудах Станиславского, как главного знатока сценических искусств, проводит Л.Б. Дмитриев. Но, несмотря на то, что его книги уже многие десятилетия являются ведущим методическим материалом для педагогов – вокалистов, обычно использование именно этих глав выпускается из виду. В вокальной методике наибольшая роль отводится овладению голосовым аппаратом, как музыкальным инструментом, то есть технике пения, которая включает в себя освоение дыхания, опоры звука, работы гортани, работы артикуляционного аппарата и резонаторов.

Много интересных и продуктивных приемов по развитию дыхания и артикуляции, было подсмотрено автором в курсе сценической речи. Однако, при применении их на уроках вокала, следует быть достаточно осторожным, ввиду отличия певческого голоса от речевого.

Использование театральных методик на занятиях вокалом, может стать достаточно продуктивным, особенно в тех направлениях артистической деятельности, которым у вокалистов редко уделяется достаточное внимание: это прежде всего психоэмоциональная свобода, а также понимание, овладение и совершенствование своего психофизического аппарата.

Немалую пользу могут принести актерские тренинги, внедренные в канву вокального урока, для развития памяти, воображения и внимания.

Исследуя данную тему, были сделаны выводы, что для использования в классе вокала подходят несколько направлений подготовки драматических актеров, это:

1. Сценическая речь (артикуляционная, дыхательная гимнастика и дикционные тренинги)

2. Тренировка психо-эмоциональных качеств (память, внимания, воображение, наблюдательности, волевых и эмоциональных качеств)

3. Элементы сценического движения и танца

4. Работа над текстом

Наиболее проблемными, представляется автору, задачи, связанные с раскрепощением и освобождением психо-физики обучающихся, а так же с артикуляционной и дикционной свободой.

Глава 2. Результаты опытно-экспериментального исследования, взаимосвязи актерских и вокальных методик на занятиях сольным пением

2.1. Диагностика уровня сформированности музыкальных и артистических способностей у участников эксперимента

В данной главе автором описано экспериментальное исследование на тему: «Взаимосвязь актерских и вокальных методик, на занятиях сольным пением».

Основными экспериментальными базами послужили: ГБОУ ДО ЦТР и МЭО «Радость», ГАОУ ВО МГПУ, а также ООО «Студия вокала Ирины Сокериной».

Группа участников эксперимента 40 человек, из них 20 прошли стандартное обучение, 20 с использованием актерских техник и методик. При этом в каждой из групп есть подгруппа, составляющая 25 % (5 участников), деятельность или образование которых непосредственно связаны с артистической деятельностью (театральные и кино актеры, теле-радио ведущие, режиссеры массовых мероприятий, артисты балета, балетмейстеры). Автору, хотелось бы пояснить данную дифференциацию, которая родилась, в процессе проведения экспериментальной работы. Люди, проходившие ранее профессиональное актерско-режиссерское или дикторское обучение, имея при этом абсолютно разную вокальную и музыкальную подготовку, на констатирующем этапе эксперимента показали в вокале достаточно близкие друг другу, но отличные от остальных участников показатели. Так, например, у людей, не связанных с актерско-режиссерской средой, в основном наблюдалась вялая артикуляция и невнятная дикция, представители же данных профессий показывали зачастую слишком утрированную, вычурную дикцию и артикуляцию. В связи с занятиями сценической речью: достаточно хорошо поставлено дыхание, практически отсутствуют дикционные

недостатки (говор, картавость, шепелявость). Так же стоит отметить у многих более высокий уровень психо-эмоциональной отзывчивости, и психофизической свободы. Кроме того, знакомство с системой Станиславского представителей, обозначенной далее подгруппой - А, давало им возможность самостоятельно, детально и точно, делать действенный анализ исполняемого произведения. Что повышало уровень актерской подачи материала. Все эти факторы и навели автора на мысль, что оценивать представителей актерско-режиссерской среды и остальных участников эксперимента на равнозначных условиях не вполне допустимо.

Опытно – экспериментальная работа состояла из трёх этапов:

1. Констатирующий
2. Формирующий
3. Контрольный

Формирующий этап проводился только с участниками экспериментальной группы, констатирующий и контрольный этапы проводились со всеми участниками эксперимента.

Во время первого констатирующего этапа, автором были поставлены цели и задачи:

1. Определение критериев, по которым целесообразно оценивать музыкальные и артистические способности обучающихся;
2. Выявление сформированности этих данных у участников эксперимента;
3. Выявление актерских методик, использование которых возможно, и будет полезно, для развития музыкально-артистических качеств обучающихся.

Для выявления и оценивания сформированности вокальных и актерских данных на первоначальном и заключительном этапе эксперимента, участникам было предложено исполнить несколько заранее подготовленных произведений. Критерии оценивания сформированности были обобщены по принципу близости и взаимозависимости.

Оценивание производится по 5 бальной шкале

Таблица № 3 Критерии сформированности вокальных и актерских данных

Критерий	Оценка	Описание навыка
Психофизическая свобода и сценическое внимание в выступлении	1	Крайняя степень психофизического зажима. Вплоть до отказа от выхода на сцену. Или психофизических состояний (обмороки, носовые кровотечения). Рассредоточенное внимание. Сжатые руки, поднятые плечи, мышечные спазмы.
	2	Значительный психофизический зажим. Не способность смотреть в зал, даже на короткий промежуток времени. Зажим шейно-плечевого пояса, иногда рук. Плохо сосредоточенное внимание. Не собранность во время выступления.
	3	Психофизическое спокойствие, сосредоточенность, перемежается с периодическими зажимами, концентрация внимания не стабильна и не очень высока.
	4	Хорошая психофизическая свобода, достаточная сосредоточенность, устойчиво хорошее распределение внимания. Практически полная свобода от физических зажимов.
	5	Абсолютная психофизическая свобода, полная сосредоточенность, отличное распределение внимания. Полная свобода от физических зажимов
Артистичность, и актерская подача	1	Полное отсутствие артистичности и актерской подачи
	2	Артистичность, и актерская подача крайне слабо выражены
	3	Артистичность и актерская подача выражены достаточно
	4	Яркая артистичность, хорошая актерская подача.
	5	Отличная артистичность, и актерская подача осмысленная и точная
Четкость дикции, свобода артикуляции	1	Явно выраженные дикционные недостатки, крайне зажатая или совсем вялая артикуляция
	2	Есть дикционные недостатки, зажатая или вялая артикуляция
	3	Нет ярко выраженных дикционных недостатков, но дикция недостаточно четкая, артикуляция свободная но не стабильная
	4	Хорошая дикция и артикуляционная свобода
	5	Отличная дикция и полная артикуляционная свобода
Опора звука, дыхание, правильность звуковедения	1	Управление дыханием крайне не развито, вдох берется с поднятием плеч, звук не опертый слабый и неяркий.
	2	Дыхание слабо развито, допускаются грубые ошибки, звук то слабый то толчковый.
	3	Отмечаются некоторые недостатки дыхания и звуковедения, однако некоторые удобные части произведения звучат не плохо.
	4	Хорошая опора звука, достаточно правильное дыхание, хороший навык звуковедения.

	5	Отличная опора звука, правильное распределение дыхания, отличный навык звуковедения.
Музыкальный слух, музыкальная память	1	Плохие музыкальный слух, интонация, и музыкальная память (не попадание в ноты, невозможность запомнить мелодию)
	2	Музыкальный слух, чистота интонации, музыкальная память слаборазвиты
	3	Музыкальный слух, чистота интонации, музыкальная память достаточно развиты, но не стабильны
	4	Хорошие музыкальный слух, чистота интонации, музыкальная память
	5	Очень хороший (или абсолютный) музыкальный слух, чистая интонация, отличная музыкальная память

Достаточно важным автору работы представлялось грамотно и точно оценить результаты испытуемых, как на констатирующем, так и на контрольном этапах работы. Для этого такое оценивание проводилось не только самим автором, но и участниками эксперимента. Которые были приглашены на выступления друг-друга. И приведенные данные составлены, исходя из общего мнения автора работы, внешнего педагога-наблюдателя, и участников эксперимента.

Таблица № 4 Оценка критериев сформированности вокальных и актерских данных на констатирующем этапе исследования у экспериментальной группы

Имя	Возраст	Психическая свобода и сценическое внимание в выступлении	Артистичность, и актерская подача	Четкость дикции, свобода артикуляции и	Опора звука, дыхание, правилность звуковедения	Музыкальный слух, музыкальная память
Подгруппа А						
Максим	28	4	4	5	3	1
Аида	25	4	4	3	2	4
Оксана	28	5	4	4	2	3
Алеся	25	4	4	4	2	4
Ксюша	13	4	3	3	3	4

Среднее		4,2	3,8	3,8	2,4	3,2
Подгруппа Б						
Инга	31	5	4	3	3	4
Наталья	22	4	3	4	4	4
Елизавета	23	2	2	2	3	4
Марина	23	2	2	4	3	4
Елена	33	2	2	2	3	4
Ксения	22	2	2	3	3	4
Анна	38	2	3	4	3	4
Аня	10	1	1	2	2	2
Катя	12	2	2	2	2	2
Вера	14	1	1	4	2	3
Полина	17	4	3	4	3	3
Гриша	11	4	4	4	4	4
Люба	7	3	4	3	3	3
Мария	15	3	2	3	2	3
Полина	15	3	3	4	4	4
Среднее		2,66	2,53	3,2	2,93	3,46
Общая результативность экспериментальной группы						
Среднее		3,05	2,85	3,35	2,28	3,4

Подгруппа А - работа или образование которых, непосредственно связаны с артистической деятельностью.

Подгруппа Б – профессиональные музыканты и любители, чья деятельность не связана артистической сферой.

Таблица № 5 Оценка критериев сформированности вокальных и актерских данных на констатирующем этапе исследования у контрольной группы

Имя	Возраст	Психо физическая свобода и сценическое внимание в выступлении	Артист ичность, и актерская подача	Четко сть дикции, свобода артикуляции	Опора звука, дыхание, правил ьность звуковедения	Музы кальный слух, музыкальна я память
Подгруппа А						
Виктор	32	4	5	5	4	4
Марина	31	3	4	4	3	3
Станислава	29	4	5	4	3	3
Люба	24	3	4	4	4	4
Мария	27	5	5	5	4	4
Среднее		3,8	4,6	4,4	3,6	3,6
Подгруппа Б						
Ирина	33	4	2	4	3	4
Людмила	22	1	2	4	4	4
Влад	24	1	1	4	3	3
Катя	12	4	2	3	4	5
Милана	13	4	4	4	3	4
Александр	7	2	2	2	2	3
София	20	3	3	4	3	5
Альбина	16	4	2	3	3	4
Иван	10	4	4	4	4	4
Галина	70	4	4	4	4	4
Максим	7	5	4	3	2	1
Юлианна	25	4	2	3	3	2
Полина	8	2	2	3	2	4
Виктория	45	3	2	3	3	4
Юлия	13	3	2	3	2	2

Среднее		3,2	2,53	3,4	3	3,53
Общая результативность экспериментальной группы						
Среднее		3,35	3,05	3,65	3,15	3,55

Подгруппа А - работа или образование которых, непосредственно связаны с артистической деятельностью.

Подгруппа Б – профессиональные музыканты и любители, чья деятельность не связана артистической сферой.

Как уже было сказано выше, на констатирующем этапе автором работы были выявлены достаточно стойкие различия в результативности представителей артистических профессий и остальных участников эксперимента. В результате чего, в каждой из групп, была проведена дифференциация на две подгруппы «А» - профессиональные актеры, дикторы, режиссеры; «Б» - остальные, в том числе музыканты. И автору хотелось бы поподробнее остановиться на полученных результатах, по каждому критерию.

Психо-физическая свобода и сценическое внимание в выступлении – взаимосвязаны и не существуют друг без друга. Надо, так же отметить, что на сегодняшний день, проблема психологического зажима достаточно актуальна, и зачастую любители вокального искусства приходят обучаться пению с целью некого раскрепощения. Как было отмечено в первой главе, к психологической свободе на сцене ведет, прежде всего, хорошее распределение внимания и осмысленность действий. Именно они были мало развиты у подгрупп «Б». Представители по результатам констатирующего этапа, объединенные в подгруппы «Б» забывали слова, терялись при выступлении, не могли вовремя вступить, от этого ещё больше зажимались, показывая ещё более низкие результаты и по другим критериям. Глаза их часто были опущены в пол или подняты к потолку, что создавало общее впечатление неуверенности. Так же наблюдались физические зажимы: движения не в такт музыке; излишнее сжатие рук, даже попытка дирижировать себе, но тоже весьма скованная; у некоторых даже наблюдались мышечные спазмы. Некоторые участники эксперимента, на начальном его этапе вообще

отказались выступить даже при минимальном количестве публики, и были отслушаны в индивидуальном порядке. Что же касается участников подгруппы «А», которым практически не свойственны зажимы, то у некоторых из них, они выявлялись именно в пении, от неуверенности в своих вокальных данных. Но при исполнении произведений на констатирующем этапе, за счет своей актерской харизмы и чисто артистической свободы это было практически не заметно. Даже участники, до этого никогда не занимавшиеся вокалом, и имеющие достаточно средние вокальные и музыкальные данные, выходили к публике свободно, даже ошибаясь, продолжали петь дальше, улыбаясь, и никак не показывая свое смущение. Автором был сделан вывод, что психо-физическая свобода – один из основополагающих навыков для артиста любой специальности. Очень важно уделить её развитию должное внимание.

Артистичность, и актерская подача. Данные по этому критерию были одними из самых низких во всем эксперименте. Наблюдая такую картину даже на серьезных вокальных конкурсах, автор и решил обратиться к данной теме. Очень многие из участников эксперимента во время выступления казались отстранёнными, и занятыми исключительно вокальными сложностями, а иногда казалось, совершенно не связанными с выступлением мыслями. Общение со зрителями составляло также достаточно большую проблему, учитывая, что прослушивания происходили в кабинетных условиях, многие очень смущались, и смотрели в лучшем случае поверх голов. Что касается разделения на подгруппы, здесь оно было явным. Участники подгруппы «А», несмотря на вокальные шероховатости, вели себя как настоящие артисты - легко и непринужденно, обращались со зрителем; делали смысловые паузы; правильно распределяли силы (у них были построены целые номера с завязкой, развитием и кульминацией); и даже вызывали зрителей на эмоции, настолько проникновенны были некоторые из этих выступлений. Некоторые представители подгруппы «А», с достаточно скромными вокально-музыкальными способностями уходили на шепот и на крик, не попадали в

ноты, но тем не менее, ничем кроме самих вокальных ошибок, не показывая своих огрехов. Что же касается подгрупп «Б», даже очень удачные с музыкальной точки зрения их выступления, часто сопровождались полным отсутствием артистизма.

Четкость дикции, свобода артикуляции. Этот критерий получил самые высокие оценки, особенно в том, что касалось дикции. Вероятно, так как, большинство участников эксперимента, являются представителями возраста старше 16 лет, их дикция достаточно хорошо развита. Однако, вокальные сложности, иногда мешают правильному и точному формированию звуков. У некоторых участников были выявлены существенные дикционные недостатки, в большей степени они наблюдались у самых младших. Что же касается артикуляции, как уже было отмечено ранее, представители подгрупп «А», обладали более хорошей артикуляцией, но у некоторых она была утрирована (излишнее опускание челюсти, очень большая разница в формировании различных гласных, что приводило к вокальной неровности). Среди представителей подгруппы «Б» так же были участники, обладающие хорошей и утрированной артикуляцией, но у большинства из них артикуляционный аппарат был недостаточно активен.

Опора звука, дыхание, правильность звуковедения. Данный критерий, был примерно равен по результативности у двух подгрупп («А» и «Б»), что доказывает утверждение Л.Б. Дмитриева, что хорошо поставленный речевой голос, далеко не всегда свидетельствует о хорошо развитом вокальном, и наоборот. Развитость опоры звука и владение дыханием были достаточно слабыми, одна часть участников пела на под снятом дыхании, вторая – на избыточном подскладочном давлении. Однако, как в экспериментальной, так и в контрольной группе было небольшое количество людей, хорошо владевших вокальным дыханием и правильным звуковедением, но эти участники уже не первый год занимались вокальным искусством.

Музыкальный слух, музыкальная память. Развитость музыкального слуха, как и музыкальной памяти, безусловно, являются исходными данными

обучающегося, но поддаются развитию, особенно хорошо в детском возрасте. Здесь так же деление на подгруппы не показало большой разницы. Кроме того, стоит отметить, что на начальном этапе, корректнее было бы говорить о именно музыкальном слухе, так как его оценка представлялась достаточно объективной. В то время как, при оценке музыкальной памяти, ввиду того, что автор точно не знал, насколько долго респондент готовил данное музыкальное произведение, такой объективности нет.

Как следует из выше приведенных таблиц, подгруппы «А», в которые входили профессиональные драматические артисты и дикторы, на констатирующем этапе эксперимента показали, в общем, более высокие результаты по всем критериям. Особенно ярко это выражено в критериях: психо-физическая свобода и сценическое внимание в выступлении; артистичность и актерская подача; четкость дикции, свобода артикуляции. Четкость дикции в подгруппах «А» также была значительно выше. Однако, у некоторых участников из подгрупп «А» была выявлена утрированная артикуляция, мешающая вокальному звуковедению, провоцирующая неустойчивость положения гортани.

У участников подгрупп «Б» данные по этим критериям разнились. Но более свойственна была вялая артикуляция, встречались и серьезные дикционные недостатки.

Что же касается опоры звука, дыхания; правильности звуковедения и развитости музыкального слуха, музыкальной памяти - эти критерии не имели значительной разницы в показателях у двух подгрупп.

Наименьшими цифровыми показателями у будущих участников эксперимента из обеих подгрупп оказались критерии артистичности и актерской подачи, а также опоры звука, дыхания, правильности звуковедения. Что подсказало автору, что именно на развитие этих качеств стоит обратить достаточное внимание при проведении эксперимента.

Общий уровень сформированности критериев, по которым велась оценка, имел достаточно средние показатели. Были отдельные участники, показавшие

на констатирующем этапе как достаточно высокие результаты, так и очень низкие.

Для эксперимента была выбрана группа, показавшая более низкую результативность.

2.2. Проведение опытно–экспериментального исследования, взаимосвязи актерских и вокальных методик на занятиях сольным пением.

На втором, формирующем этапе исследования, были поставлены следующие цели и задачи:

1. Развить и воспитать психофизическую свободу и сценическое внимание в выступлении;
2. Развить артистизм, и научить правильной актерской подаче музыкального материала;
3. Добиться чёткости дикции и свободы артикуляции;
4. Достичь правильного голосообразования, опоры звука и работы дыхания в пении;
5. Развить чисто музыкальные навыки: музыкальный слух, чистоту интонации, музыкальную память.

Развитие психофизической свободы и сценического внимания в выступлении.

Следует отметить, что в процессе работы, автору пришлось столкнуться, как со средней степенью зажима, так и с крайней. Борьба с последней, была крайне трудна и на взгляд автора, требует не только актерских, но в большей степени психологических методов работы. И как было упомянуто выше, в первой главе, отчасти является показателем неспособности к сценической, в том числе вокальной деятельности. Что же касается средней степени психологического зажима, то она вполне успешно поддавалась развитию с помощью актерских тренингов. Которые своей основной задачей ставят,

отвлечение от причины зажима, то есть развитие навыка распределения внимания.

Далее приведены упражнения на развитие внимания, которые использовались в экспериментальной работе. Многие из них взяты из книги «Актерский тренинг. Гимнастика чувств» С.В. Гиппиуса, но адаптированы под потребности урока вокала.

Адаптированные упражнения, на развитие внимания. С.В. Гиппиуса.

Упражнение 1. Ладонь и не только:

Одно из самых первых и простых упражнений на внимание, предлагаемое на актерских тренингах это рассмотреть детально свою ладонь, при чем не просто рассмотреть, но и запомнить все детали, есть ли шрамы или родимые пятна, как расположены линии, какой палец длиннее безымянный или указательный. Это упражнение неплохо помогает собрать внимание перед пением, а также наоборот несколько ослабить мускульные зажимы в простых распевах. Таким же объектом внимания можно предложить выбрать в зависимости от прорабатываемых вокальных навыков собственное дыхание, работу артикуляции, опору звука и т.д.

Упражнение 2 . Передвижки-перебежки:

Под аккомпанемент своего разучиваемого произведения попросить ученика подвигаться, сначала просто подчиняясь музыке, потом прибавляя задания: присесть, встать, взять со стола ручку, спрятаться.

Следующий этап этого упражнения-это мысленное, а потом и полноценное пропевание учеником своей партии. С выполнением все тех же изменяемых физических действий, только теперь эти команды он дает себе сам, исходя из музыкального и литературного текста произведения.

Упражнение 3. Песня:

Опять же на материале, изучаемом в вокальном классе. Сначала ученик начинает петь под аккомпанемент концертмейстера, по первому хлопку начинает петь мысленно, про себя, а по третьему хлопку – снова вслух. Причем первый раз концертмейстер продолжает играть, и задача ученика только по

хлопку педагога вступить с любого момента, при усложнении этого упражнения можно так же попросить концертмейстера переставать играть по первому хлопку. Теперь перед учеником будет стоять ещё и задача внутренним слухом удерживать темп, и при вступлении не разойтись с концертмейстером.

Упражнение 4. Координация движений:

Довольно известное упражнение, с быстрым постукиванием по животу одной рукой и медленным глажением затылка другой, рожденное старинной восточной забавой: для вокальных упражнений стоит преобразовать. Таким образом стоит правой рукой гладить себя по животу, а левой – быстро постукивать по головным резонаторным полостям, руки можно менять. Чтобы освоить очередность движений, нужно сначала научиться делать, не сбиваясь, каждое движение по-отдельности.

Упражнение 5. Координация движений с помощью песни (следующее упражнение взято из книги целиком, без изменений):

«Педагог определяет порядок движений. Например:

быстро встать и, медленно обойдя свой стул, остановиться у его спинки – на три первые строчки песни;

остановившись – пропеть две следующие строчки;

перенести стул в условленное место, остановиться – на три строчки;

не двигаясь – пропеть строчку;

встать на стул и медленно выпрямиться – на одну строчку... Песня начинается по сигналу, и, не нарушая ритма, ученику: проделывают заданные движения, сначала тренируя отдельно каждое движение, потом – с начала песни, не прерывая ее.» [20 с. 98].

Автору, с помощью своего театрального опыта, так же удалось сконструировать и апробировать собственные упражнения.

Авторские упражнения на внимание

Упражнение 6. Тренировка кругов внимания

Работа с ближним, средним и дальним кругом внимания в упражнениях, вокализах и произведениях на хорошо выученном материале. Просьба обучающего рассмотреть во время пения ноты, собственное отражение (ближний), предметы в комнате (средний), и то что происходит за окном (дальний), и зафиксировать это в памяти, после упражнения педагог может спросить, например, какие карандашные пометки есть в нотах, или какая птица садилась на дерево.

Упражнение 7. Тренировка внутреннего внимания:

Наши внутренние ощущения, упражнение с закрытыми и открытыми глазами, с фиксацией мышечной памяти.

Упражнение 8. Внимательно слушай:

Упражнение на слуховое внимание: попросить концертмейстера немного, но в гармонии изменять в некоторых местах аккомпанемент, проверить сначала, среагирует ли на это сам ученик, если нет- сказать ему о задуманном, попросить либо остановиться, либо показать, например, рукой, где он услышал такие изменения.

В развитии психологической свободы, очень важным фактором является сценический опыт, чем больше обучающийся поет на публике, тем свободнее ему это удастся впоследствии на сцене. Для этого, во время проведения эксперимента, было организовано взаимное посещение занятий обучающимися, и приглашение на занятия друзей или родственников. Так же была использована методика четвертой стены, описанная в параграфе 1.3. первой главы. Когда в сценической работе артисту предлагают мысленно закрыть занавес между собой и зрителем. Эта методика показала свою результативность на первоначальном этапе, когда начинающему вокалисту совсем сложно соприкоснуться со зрителем и визуально и энергетически. Однако позже, когда артисту, особенно исполняя камерную музыку, надо обратиться непосредственно к зрителю, надо быть в одной связке с залом, очень трудно выйти за рамки «четвертой стены». Из чего автор сделал вывод, что применение этой методики в вокальной школе не оправдано.

Особенно важным, в обучении вокалу многие специалисты считают физическое освобождение, отсутствие мышечных зажимов. И действительно, любой физический зажим, крайне плохо сказывается на качестве звука, а при долгом исполнении, и на физическом состоянии голосового аппарата. Такие зажимы автор предлагал решать: элементами из сценического движения, в том числе пантомимы; сценической речи; и актерских тренингов (в зависимости от вида зажима). Самый часто встречаемый зажим - шейно-плечевой. Для решения этой проблемы, применялись двигательные методы работы с плечами и руками, разнообразные адаптации движений «крылья» и «плаванье». Когда обучающемуся в процессе пения упражнений, вокализов и достаточно простых и хорошо знакомых произведений с текстом, предлагается двигать плечами и руками, имитируя полет птицы или плаванье. Так же эффективно себя показал метод, при котором расслабление чередуется с осознанным зажимом, то есть сначала мы осознанно напрягаем зажатую мышцу, чтобы после почувствовать её освобождение. При зажатости рук, в частности ладоней (что достаточно часто встречается) автор предлагал взятые из курса пантомимы упражнения кисточка. Где Ваша рука становится кистью, и в зависимости от заданной задачи должна красить, то ровную, то изогнутую поверхность. Причем, если зажим касается не только рук, но и всего тела, эта воображаемая поверхность может быть увеличена так, чтобы обучающемуся пришлось двигаться ещё и в пространстве.

Встречались в экспериментальной, как и в контрольной группе люди, у которых была проявлена обратная сторона - излишнее расслабление, отсутствие тонуса. В вокальной методике предлагалось бороться с таким состоянием только хорошей осанкой, что показывало весьма небольшую результативность, так как склонность брала свое, и человек снова расслаблялся и расползался. Использование в работе методов переключения внимания, и постоянного напоминания об осанке различными способами (словом, движением, показом) дало гораздо более высокий результат. Также, использовались некоторые приемы сценического движения, такие как:

наклоны вперед до параллели с полом, с отведенными назад сомкнутыми руками, или вытянутыми вперед с тенденцией на поднятие. Хорошо показали себя методы работы со стеной. Когда ученика периодически просили прислониться спиной к стене, а потом, отойдя, сохранить положение тела.

Встречаются и двигательные зажимы, проявляющие себя, как неконтролируемое, повторяемое движение. Борьба с ними, как и с остальными, проводилась с помощью зеркала (на первоначальном этапе, именно через зеркало ученику предлагается осознать, и визуализировать свой зажим), в дальнейшем внутреннего анализатора (после того как ученик через зеркало стал контролировать свои зажимы, можно пробовать обойтись без него). А также, для борьбы с двигательными зажимами автор предлагал тактильные методы. Например, одна из участниц эксперимента, во время пения постоянно качалась вправо и влево, ей не помогало ни зеркало, ни внутренний анализатор. Эти качания начинались ровно тогда, когда её внимание отключалось от вокальной работы. Сработало же прислонение её левым плечом к стене. Автор попросил её стать левым плечом на расстояние 5 см. от стены, и когда она начала петь, к середине произведения, она уже начала периодически упираться в стену, и только тут почувствовала, что делает. Но для полного отказа от вольных качаний, безусловно, потребовалось немало времени.

Так же для освобождения от мышечных зажимов использовались

Позы расслабления:

1. Сбросить тело вниз в наклоне вперед — шея, плечи, руки должны быть свободными.
2. Стоя — плечи опущены, голова поникла, (поза усталости).
3. Стоя, мягко откинуть голову назад, рот полуоткрыть.

Движения шеи — повороты головы,— вовлекая в работу мышцы, находящиеся вблизи верхних дыхательных путей, снимают лишнее напряжение окологортанной мускулатуры.

Для развития артистизма, правильной актерской подачи музыкального произведения. Автор старался привить участникам эксперимента любознательность к исполняемому материалу, прежде всего, детально на, первых этапах обучения, вместе с ними разбирал музыкальный и литературный текст вокальных произведений. Давал домашние задания, для развития кругозора, например: узнать в каком году было написано произведение, при каких обстоятельствах, возможно, какому событию или человеку оно было посвящено. Есть ли у этого композитора ещё произведения на стихи данного поэта.

Кроме того, очень важным является кропотливый, многоуровневый разбор самого произведения. Автор предлагал с помощью действенно-событийного анализа, проанализировать литературный текст. То есть, определить исходное событие - с чего начинается повествование, или что произошло до его начала; главное или кульминационное - то которое поменяло все действие; и финальное - которое завершает повествование, то есть, то чем заканчивается произведение. Причем это должны быть непосредственно события, а не эмоциональные состояния, что часто встречается в романах. Иногда событие приходится придумать, но это необходимая часть работы. Только действенные, точно сформулированные события могут натолкнуть ученика на нужные эмоции и чувства, во время исполнения. Надо отметить, что такой анализ, безусловно, невозможен для чисто описательных текстов. В таких случаях автор работы с участниками эксперимента обращался к ассоциативному ряду. Спрашивая, а что именно у вас связано с осенью, листопадом. Обязательно надо представить, даже в неблизкой Вам истории, ситуации «себя в предлагаемых обстоятельствах».

Что касается этой части работы, многие участники эксперимента, занимались таким разбором с большим энтузиазмом, придумывая и находя все новые и новые аспекты и детали, обогащая тем самым свое понимание материала. Другие же, обладатели менее гибкой психики и воображения, с трудом включались в разбор, и даже откровенно озвучивали свои мысли, что

это всё не интересно, и они не видят смысла в таком глубоком копании. Безусловно, это не могло не сказаться на разнице в результативности такой работы.

Надо отметить, что указанные и разобранные в первой главе особенности работы с разными типами эмоциональной отзывчивости, так же отразились в эксперименте. Например, обладателям холеричного, взрывного темперамента и большой эмоциональной силы, автор предлагал для исполнения более спокойные произведения, это позволило добиться от них большей точности в исполнении, чего весьма трудно было достичь в эмоционально ярких произведениях, так как уходя за чувствами, они зачастую допускали ошибки в тексте исполняемого произведения: не вовремя вступали, путали текст, не соблюдали паузы и динамические указания. Что же касается более спокойных участников эксперимента, обладателей флегматичного темперамента, им предлагались для исполнения более экспрессивные произведения, уже в тексте и музыкальном материале которых заложены сильнейшие эмоции. Кроме того, перед выступлением на публике, как и на обычном уроке, таких учеников приходилось эмоционально раскачивать, еще более детально разбирая литературный текст, подкладывая и предлагая двойные смыслы, аналогии с жизнью обучающегося, иногда просто показом, заражая своей эмоцией. Опять же результаты рознились, одни - более ярко откликались на показ педагога, другие - на задетые при разборе собственные глубинные переживания.

Так же детально автор предлагал сделать гармонический и мелодический разбор музыкального материала. Определить кульминации, совпадают ли они в стихотворном и музыкальном тексте, если нет, определить какой кульминации будет придерживаться при исполнении ученик. Довольно часто именно музыкальный разбор помогал обладателям флегматичного темперамента, так как они зачастую оказывались очень теоретически подкованы, и именно через музыкальный анализ им легче давалось понять и прочувствовать произведение.

Способ же предложенный в одном из пособий по вокалу - петь упражнения с определенной эмоциональной окраской (весело, грустно, трагично), на взгляд автора не показал своей результативности, так как полученная эмоция была не естественной и фальшивой. Однако, если привнести в это упражнение некоторые изменения, и просить спеть упражнение не с эмоцией или чувством, а именно с действием, непосредственно связанным с какой-либо эмоцией, продуктивность таких упражнений значительно возрастала (примеры: спеть смеясь, улыбаясь, подозревая, издеваясь).

Кроме того, при работе над зарубежными ариями или песнями, экспериментальной группе было предложено дословно перевести произведение, и продекламировать литературный перевод. Сделать сравнение двух полученных текстов, и определить какой именно ближе исполнителю, и соответственно будет взят им за основу в работе над текстом.

Участникам эксперимента предлагалось сделать этюд на тему изучаемых произведений, пластический и актерский (это конечно, в большей степени относилось к произведениям, подкрепленным драматургией: ариям из опер, оперетт и мюзиклов). Однако автору запомнились пластические этюды на произведения П.И. Чайковского «Детская песенка», «Осень», при исполнении которых с новой стороны раскрылись способности учеников младшего школьного возраста. И после исполнения этих пластических этюдов, под музыку самих романсов, участникам эксперимента, было гораздо легче исполнять эти произведения, которые они, в силу возраста, не могли осознать до конца, но с помощью движения смогли прочувствовать, а позже и передать на сцене.

Чёткость дикции и свобода артикуляции. Как было описано в первой главе, формирование гласных звуков в речи и в пении довольно различное, и должно диктоваться в первую очередь акустическими свойствами звуков, и слуховыми ощущениями педагога. Так же, в первой главе было выяснено, что в формировании вокальных гласных огромную роль играет положение и

подвижность языка и губ, именно поэтому для активизации артикуляции гласных, автором была выбрана артикуляционная гимнастика. В приложении приведены достаточно простые, но действенные упражнения артикуляционной гимнастики в детских картинках. Некоторые из которых дают возможность работать не только отвлеченно, но и со звуком. Так например, движение «трубочки» вправо и влево, при исполнении звуков «У», и «О» дает возможность ослабить зажим челюстно-лицевой мускулатуры.

Для снятия напряжения окологлоточной мускулатуры, у тех обучающихся, у которых стояла проблема с чрезмерными шейно-лицевыми зажимами, использовалась *дыхательная гимнастика*

Упражнение 1:

Повернуть голову влево одновременно с глазами на вдохе, вернуть в исходное положение на выдохе выдох.

Упражнение 2:

Запрокинуть голову назад на вдохе, и одновременно поднять глаза вверх; опустить голову на грудь на выдохе, и так же опустить глаза вниз.

Упражнение 3:

Голову положить на плечо на вдохе, вернуть в исходное положение на выдохе. То же движение сделать в другую сторону.

Упражнение 4:

Сложит руки на груди, сделать полунаклон вперед (с прямой спиной и головой) на вдохе, вернуться в исходное положение на выдохе.

Упражнение 5:

Из того же исходного положения, полунаклон корпуса назад (с прямой спиной и головой) на вдохе, вернуться в исходное положение на выдохе.

Упражнения выполнялись сначала беззвучно, затем с простыми распевками, не превышающими квартный, а лучше терцовый диапазон. Все упражнения проделывались по 4—5 раз. Внимание обучающегося фиксировалось на ощущении мышечной свободы и ощущении звука в резонаторах.

Упражнения для снятия мышечных зажимов

Упражнение 1. Снятие зажима затылочных мышц:

Из исходного положения - голова прямо. Руки сплести за головой, в области шеи. Пропеть на одной ноте сочетание гласных АО с любыми согласными: зао, дао, бао, гао, мао. С произношением каждого звукосочетания откинуть голову назад, в то же время, руками создавая сопротивление. Затем опустить руки и быстро произнести те же сочетания без движений головой. Сделать 4-6 повторов. Послушать, освободилось ли звучание.

Упражнение 2. Снятие зажима нижней челюсти:

- Нижнюю челюсть мягко опустить до отказа (пальцем проверяя образование околоушной впадины), затем рот закрыть. Пропеть любое односложное слово с ударным гласным А (мам, нам). Челюсть снова опустить, рот закрыть, произнести вслух слово, проверяя на слух легкость звучания. Повторить упражнение 8-10 раз.

- Ведущей вашей рукой захватить нижнюю челюсть с подбородком, ладонью второй руки прижать к затылку, затем пропевать слова с ударными гласными А, сдавливая руки навстречу друг другу. После каждого слова руки опускать. После этих движений убрать руки, и пропеть вслух тоже слово или слог, проверяя на слух легкость звучания и ощущение мышечной свободы. Сделать 8-10 повторов

Упражнение 3. Снятие зажима мышц языка:

- Язык расслабить, положив на нижнюю губу, на ріано пропеть таблицу гласных (у-о-а-э-и-ы) на одной ноте, не убирая расслабленного языка. После чего убрать язык и пропеть в сочетании с таблицей гласных ряд губных и переднеязычных согласных звуков (б, п, в, ф, д, ж, з, с).

Нотный пример № 1



- Рот полуоткрыт. Кончик языка мягко прижать к верхней губе. Не отрывая его, протянуть И-Э-А несколько раз, затем освободить язык и протянуть на одной ноте слог МА, проверяя мышечные и слуховые ощущения. Упражнение повторить 4-6 раз.

Упражнение 4. Снятие зажима с губ и носогубных мышц:

Самыми, пожалуй, эффективными упражнениями для снятия носогубного зажима являются пассажи губами, причем в зависимости от способностей обучающегося они могут быть совсем короткими и маленькими по диапазону от терции, и так же длинными и широко-диапазонными на 1,5 октавы, как это предлагается в учебнике пособия Сета Ригса.

Нотный пример № 2

(Пассаж губами)
Первая нота упражнения:

Сопрано Альт Тенор Бас

Упражнение 4. трубочка, или хоботок:

Упражнение взято из артикуляционной гимнастики, но видоизменено. На гласном, который систематически вызывает губной зажим, после пропевания такого гласного на любом музыкальном материале с подвижной трубочкой (лучше использовать движения вправо-влево), следует просто пропеть тот же музыкальный материал, зафиксировав освобождение губ.

Работа над согласными велась со звуком, и была более прикладной. Так же велась работа с использованием последовательностей гласных, таких как И-Э-А-О-У-Ы; У-О-А-Э-И-Ы с последующим прибавлением к ней одинарных, а затем, удвоенных и строенных согласных

Нотный пример № 3

3
6

Примерные последовательности согласных для использования в данном упражнении: бри, ври, три, дри, зри, лри, рли, шри, зни, сни, шни, мни, кни, кти, сти, зди, сли, сви, сми, жди, шли, взгри, вздри, штри, стри и т.д.

При отработке согласных большее внимание уделялось именно проблемным согласным каждого ученика: шипящие, свисящие или «Р», «Л». Проработка их в такого рода упражнениях, и упражнениях, построенных на совмещении вокальных трудностей со скороговорками давали хорошие результаты в ходе эксперимента. Кроме того, некоторым участникам, после проработки артикуляционных и дикционных трудностей в классе вокала удалось побороть их и в речи.

Опора звука, дыхание, правильность звуковедения.

Дыхание, как было описано в первой главе, одно из наиважнейших критериев правильного голосообразования. Поэтому его развитию и становлению отводится большое внимание в вокальной работе. Автор пытался призвать участников экспериментальной группы к осознанному владению дыханием. Сначала, объяснив общие принципы вокального дыхания, затем попробовав проделать вдох и выдох беззвучно, а затем уже со звуком на гласный «У», в середине диапазона обучающегося. Почему был

выбран именно звук «У»- он наиболее ярко показывает точный вокальный выдох.

У многих участников эксперимента изначально наблюдался перебор дыхания и верхне-ключичный тип дыхания, который никому из участников не давал в должной мере использовать свои вокальные данные. Поэтому, в работе над дыханием приходилось больше следить и контролировать свой способ вдоха, в том числе с помощью тактильного контакта (располагая руки на животе, или на нижней части ребер). А вот ощущение правильного вдоха у всех было абсолютно разным, как сказано выше, со временем кто-то ощущал его брюшными мышцами, кто то нижней частью ребер.

Так же встречались достаточно распространённые ошибки: слишком активное дыхание, с высоким подскладочным давлением, что способствовало быстрому утомлению связок, а на слух звук такого пения больше напоминал крик, причем автором было отмечено, что к этому чаще прибегали люди старшего возраста, и респонденты из подгруппы «А». В таком случае велась работа над освобождением и ослаблением дыхательного давления, с помощью двигательной расслабляющей гимнастики, и ноющих вокальных упражнений, на «немой гласный», и сонорный «М».

Так же встретилось и обратная ситуация, с очень вялым выдохом, и звуком с преобладанием сипа. Где, наоборот, приходилось активизировать дыхание, например с помощью небольших движений брюшным прессом, или активными наклонами вперед, в самом начале звука.

Кром того применялись разнообразные дыхательные упражнения.

Упражнения № 1. Тренировка носового дыхания и дыхание с движением (вдох всегда через нос, даже когда открыт рот, и производится без толчков):

- Рот открыт сделать вдох и выдох носом 10-12 раз
- С открытым ртом, поворот головы в стороны, (назад-вперед, или положить на плечо), вдох носом, на медленном возвращении плавный выдох через рот.
- Вдох носом на выдохе поднимать и опускать плечи.

Упражнения № 2. Опора дыхания:

Встать прямо, одна рука на грудной клетке вторая на животе, зажать ягодицы, сделать короткий и легкий вдох носом с последующим выдохом на счет до 10, 12, 15 и т.д. Основная задача контролировать качество выдоха и положение грудно-брюшного отделов.

Упражнения № 3 в исходном положении стоя:

- Руки на бедрах, ноги на ширине плеч. На вдохе немного наклониться вперед, голова должна продолжать смотреть прямо, спина прямая, на выдохе постепенно вернуться в исходное положение.

- То же самое с подключением рук, которые на вдохе отводятся в стороны или вверх.

- Пятки вместе носки врозь, руки на бедрах. Взять вдох носом, и на выдохе присесть.

- Ноги на ширине плеч. Руки свободно опущены вдоль тела. На вдохе присесть, протянув руки вперед (вверх или в сторону). На выдохе медленно встать и вернуться в исходное положение. (Есть так же вариант этого упражнения со стулом, где на вдохе мы садимся, берем стул за ножки максимально близко к полу, а на выдохе поднимаемся, держа стул на вытянутых руках)

- Ходьба на месте, исходное положение – ноги вместе руки свободно висят. На вдохе поднять согнутую в колене ногу, на выдохе шагаем.

Все выше изложенные упражнения из подпункта «в исходном положении стоя» можно в последующем выполнять со звуком.

Беззвучные упражнения по методике «парадоксальной гимнастики» Стрельниковой, помогающие увеличить объем легких и улучшить эластичность их ткани, а также приучить дышать, не поднимая плечи, достаточно глубоко и активно. В приложениях приведены самые популярные упражнения, в тексте же хотелось описать саму методику работы. Гимнастика Стрельниковой базируется на активном, даже форсированном вдохе через нос. Который, напомню, недопустим при пени, и об этом автор, показывая

упражнения, всякий раз напоминал участникам эксперимента. Это только активный разогрев, и в пении мы должны дышать гораздо спокойнее, но так же низко. Так вот, вдох короткий и активный, производится носом, всякий раз с движением, показанным на картинках, в приложении, и обязательно на кратный 4 счет, в таком порядке 4-8-16-32, 64 и т.д.. Специальный выдох в «парадоксальной гимнастике» не делается, и именно поэтому она называется парадоксальной, как бы без выдоха. На самом деле он производится произвольно, через открытый рот. Гимнастика Стрельниковой, дала очень хорошую результативность в работе с респондентами, с вялым дыханием, и кроме того показала себя, ещё и как эффективный способ борьбы с мышечными зажимами.

Музыкальный слух, музыкальная память. Чисто музыкальные параметры, которые стоит развивать музыкальными методами: занятиями сольфеджио и гармонией, однако в речевой методике, были рассмотрены упражнения для развития внутреннего слуха, так как мы знаем, что слышим себя не так, как нас слышат окружающие, вот именно для развития этого контроллера, давались следующие упражнения.

Упражнения для развития внутреннего слуха.

Упражнение 1:

Поставить собранные ладони за уши. Спеть любое упражнение или вокализ.

Упражнение 2:

Сделать из ладоней ушные раковины, повернув их обратно, (то же самое проделать в положении раковины вверх) Спеть любое упражнение или вокализ. Сравнить акустические ощущения.

А вот что касается развития памяти, в том числе и музыкальной, для этого автору пригодились многие театральные методики, некоторые удалось совместить с вокальными упражнениями. Далее приведены такие упражнения.

Упражнения для тренировки памяти.

Упражнение 1. Тренировка эмоциональной памяти:

Упражнение тесно связано с исполнением этюдов на тему своего музыкального произведения. После выполнения этюда просим ученика описать пережитые во время импровизации эмоции. Попробовать возобновить эти эмоции уже во время исполнения произведения, с помощью нахождения зацепок в музыкальном и литературном тексте, которые будут будоражить в обучающемся эти чувства.

Упражнение 2. Тренировка зрительной и фотографической памяти:

Выполняется на малознакомом материале. Ученику предлагается коротко ознакомиться с небольшим кусочком произведения, потом воспроизвести его с закрытыми глазами, представляя нотный текст перед собой. Такое же упражнение можно выполнить с хорошо изученным материалом, попросив перед исполнением ученика с закрытыми глазами вспомнить все прописанные от руки замечания педагога, нюансы, и при исполнении обязательно их выполнить.

Упражнение 3. Мышечная память:

Данное упражнение, а вернее, комплекс упражнений базируется на нахождении и повторении правильных вокальных позиций. Если ученик спел фразу хорошо, выполнив одну из многих задач, следует сфокусировать его внимание на этом и попросить повторить, а теперь ещё раз взяв фразу чуть раньше, но на нужном моменте отработав такую же мышечную координацию. Очень часто в работе с мышечной памятью и координацией на помощь приходят два способа контроля: внешний - зеркало, внутренний – исполнение с закрытыми глазами с полной фиксацией на своих ощущениях.

Развитие памяти данными способами показало себя, как очень продуктивный метод работы над музыкальным материалом.

На протяжении эксперимента, были проработаны все заявленные критерии. Результативность их во многом зависела и от исходных данных обучающихся, и от их подхода к делу. К некоторым участникам, особенно самого младшего и самого старшего возраста, приходилось искать более индивидуальный подход, и индивидуальные упражнения, учитывая

сложности, с которыми сталкивается конкретный ученик. Почему именно возрастные особенности пришлось обозначить, потому что обучение детей, невозможно без игровой формы, а обучение людей старше 40-45 лет, достаточно затрудняется ослаблением и замедлением реакций. Автор считает, что именно в индивидуальном подходе кроется успех вокально-педагогической деятельности. Нельзя стандартизовать вокальную школу. Безусловно, есть общие принципы, которых стоит придерживаться, но именно индивидуальный подход, по мнению автора, наиболее продуктивен. Так как никогда не встречается два и более человека с абсолютно одинаковыми проблемами, то невозможно их решать одним способом. Это твердое убеждение автора, которое ещё раз нашло свое подтверждение во время экспериментальной работы.

Что же касается проведенной в параграфе 2.1. градации на две подгруппы, то подгруппа «А» (напомню, профессиональные артисты), так же показала себя, как более результативная, вместе с участниками эксперимента, которые профессионально занимаются музыкой и вокалом. Из чего автор позволяет себе сделать выводы о большей мотивации и работоспособности данных участников.

2.3. Контрольный этап эксперимента

После проведения эксперимента необходимо было провести контрольный урок, дабы получить новые контрольные данные, и сравнить их с исходными, полученными на констатирующем этапе эксперимента. Для этого участникам опять было предложено на публике исполнить несколько произведений.

Таблица № 6

Оценка критериев сформированности вокальных и актерских данных на контрольном этапе исследования у экспериментальной группы

Имя	Возраст	Психофизическая свобода и сценическое внимание в выступлении	Артистичность, и актерская подача	Четкость дикции, свобода артикуляции	Опора звука, дыхание, правил ьность звуковедения	Музыкальн ый слух, музыкальна я память
Подгруппа А						
Максим	28	5	5	5	4	3
Аида	25	5	5	5	4	5
Оксана	28	5	5	5	4	4
Алеся	25	5	5	5	4	5
Ксюша	13	5	5	4	4	5
Среднее		5	5	4,8	4	4,4
Подгруппа Б						
Инга	31	5	5	4	5	4
Наталья	22	5	4	5	5	5
Елизавета	23	4	4	4	4	5
Марина	23	4	4	5	4	5
Елена	33	4	4	3	4	5
Ксения	22	4	4	5	4	5
Анна	38	4	4	5	5	5
Аня	10	3	4	4	4	3
Катя	12	3	4	4	4	4
Вера	14	4	4	5	4	5
Полина	17	5	4	4	4	5
Гриша	11	4	5	5	5	5
Люба	8	4	5	4	5	4
Мария	15	4	4	4	4	4
Полина	15	4	4	5	5	4
Среднее		4,06	4,2	4,4	4,4	4,53

Общая результативность экспериментальной группы						
Среднее		4,3	4,4	4,5	4,3	4,5

Таблица № 7 Оценка критериев сформированности вокальных и актерских данных на контрольном этапе исследования у контрольной группы

Имя	Возраст	Психофизическая свобода и сценическое внимание в выступлении	Артистичность, и актерская подача	Четкость дикции, свобода артикуляции	Опора звука, дыхание, правил ьность звуковедения	Музыкальный слух, музыкальная память
Подгруппа А						
Виктор	32	5	5	5	5	5
Марина	31	4	5	5	4	3
Станислава	29	4	5	4	4	4
Люба	24	4	4	4	4	5
Мария	27	5	5	5	5	5
Среднее		4,4	4,8	4,6	4,4	4,4
Подгруппа Б						
Ирина	33	4	3	4	4	4
Людмила	22	2	3	4	4	4
Влад	24	2	2	4	4	4
Катя	12	4	3	4	4	5
Милана	13	4	4	4	4	4
Александр	7	3	3	3	3	3
София	20	4	4	4	4	5
Альбина	16	4	3	4	4	4
Иван	10	5	4	4	4	4
Галина	70	4	4	4	5	4
Максим	7	5	4	4	3	2
Юлианна	25	4	3	3	4	2
Полина	8	3	3	3	3	4

Виктория Ш.	45	3	3	3	4	4
Юлия З.	13	3	3	3	3	3
Среднее		3,6	3,26	3,6	3,8	3,73
Общая результативность экспериментальной группы						
Среднее		3,8	3,65	3,9	3,95	3,9

Таблица № 8

Цифровое соотношение результатов с делением на подгруппы

Группа	Подгруппа	Этап	Критерий				
			Психо физическая свобода и сценическое внимание в выступлении	Артистичность, и актерская подача	Четкость дикции, свобода артикуляции	Опора звука, дыхание, правильность звуковедения	Музыкальный слух, чистота интонации, музыкальная память
Экспериментальная группа	А	Констатирующий	4,2	3,8	3,8	2,4	3,2
		Контрольный	5	5	4,8	4	4,4
	Б	Констатирующий	2,66	2,53	3,2	2,93	3,46
		Контрольный	4,06	4,2	4,4	4,4	4,53
Контрольная группа	А	Констатирующий	3,8	4,6	4,4	3,6	3,6
		Контрольный	4,4	4,8	4,6	4,4	4,4
	Б	Констатирующий	3,2	2,53	3,4	3	3,53
		Контрольный	3,6	3,26	3,6	3,8	3,73

Таблица № 9

Общее цифровое соотношение результатов

		Критерий
--	--	----------

	Этап	Психофизическая свобода и сценическое внимание в выступлении	Артистичность, и актерская подача	Четкость дикции, свобода артикуляции	Опора звука, дыхание, правильность звуковедения	Музыкальный слух, чистота интонации, музыкальная память
Экспериментальная группа	Констатирующий	3,05	2,85	3,35	2,28	3,4
	Контрольный	4,3	4,4	4,5	4,3	4,5
Контрольная группа	Констатирующий	3,35	3,05	3,65	3,15	3,55
	Контрольный	3,8	3,65	3,9	3,95	3,9

Все выше приведённые данные позволяют сделать вывод, что использование актерских методик в вокальных занятиях существенным образом повлияло на развитие артистических и вокальных способностей у экспериментальной группы. В то же время, результативность контрольной группы оказалась гораздо ниже.

Эксперимент показал свою успешность, относительно развития таких критериев как: психофизическая свобода и сценическое внимание в выступлении; артистичность и актерская подача; четкость дикции, свобода артикуляции. Многим участникам удалось избавиться от довольно большого количества зажимов, освободить шейно-плечевой пояс и руки. Причем это освобождение от некоторых психологических зажимов, по словам самих участников эксперимента, помогло им не только в вокале, но и в обычной жизни. У большинства наблюдалась активизация внимания, и на контрольном уроке, они были гораздо более сконцентрированы и точны.

Что же касается актерской подачи, те участники эксперимента, которые заинтересованно выполняли задания, и включались предлагаемые тренинги и теоретические разборы произведений, с последующим внедрением

результатов в исполнении, показали значительный рост своего артистизма и актерских способностей. Особенно результативной оказалась работа над дикционной четкостью и развитием артистизма.

Небольшому количеству участников, обладающих дикционными недостатками, удалось побороть большинство из них, как в вокале, так и в речи, но им конечно в дальнейшем предстоит огромная работа по ежедневному контролю наработанных навыков. Удалось так же избавиться от привычки некоторых участников экспериментальной группы утрировать артикуляцию, особенно это касается респондентов из подгруппы «А», что позволило им более свободно вокализовать.

Относительную успешность, эксперимент показал в воспитании качеств опоры звука, правильности и активности дыхания и звуковедения. У тех участников, которым было свойственно слишком активное и высокое дыхание, удалось достичь результатов: дыхание стало более правильным и опёртым, звук более ровным и мягким. Что же касается большинства обладателей вялого, пассивного дыхания, то, к сожалению, их результативность, во время уроков, не перенеслась на контрольное выступление, в котором опять присутствовала осиплость голоса, как результат вялости дыхания. Кроме того, автором была отмечена удивительная связь темперамента, и способа дыхания.

Так же стоит отметить, что эксперимент практически не повлиял на развитие музыкального слуха. Однако, хорошо помог улучшению памяти участников, в том числе и музыкальной. Многим выучивание последнего произведения, несмотря на его сложность, далось гораздо легче, чем простого - первого.

Что касается подгрупп из профессиональных артистов, стоит констатировать, что участники этих подгрупп как в экспериментальной, так и в контрольной группах были и изначально более продуктивными во многих показателях. И показали более высокие результаты, возможно за счет того, что уже были хорошо знакомы со многими методами работы.

Раскрывая содержание работы по взаимосвязи актерских и вокальных методик на занятиях сольным пением, хотелось бы отметить, что есть ряд факторов, значительно влияющих на эффективность и результативность работы:

1. Необходимо учитывать личные психоэмоциональные качества обучающихся, зачастую именно через них удастся найти подход к решению каких-либо сценических или вокальных проблем.

2. В работе над выстраиванием правильной вокальной позиции, педагогу надо быть гибким, внимательным, опираться, в большей степени, на свои акустические ощущения. Учитывая то, что устройство певческого аппарата очень индивидуально и требует такого же индивидуального подхода.

3. Применение разнообразных методов и форм работы вызывает интерес и тягу к творчеству у большинства обучающихся.

4. Использование заданий репродуктивного типа: уточнение этапа жизни, в который было написано произведение, с какими событиями возможно связано, благотворно сказывается на освоении материала.

5. Высокий профессионализм педагога, который должен уметь на высоком уровне показать и объяснить ученику изучаемое произведение или прием.

6. Пение и речь процессы похожие, но вместе с тем очень различные, об этом не стоит забывать, и не все приемы, применимые в речи работают так же продуктивно в вокале.

Выводы по второй главе

Проанализировав работу по взаимосвязи актерских и вокальных методик на занятиях сольным пением, стоит отметить, что есть несколько ведущих направлений, в которых возможно и продуктивно использование ассимилированных методик:

1. Формирование и развитие артистических способностей. Оно невозможно без участия актёрских тренингов и упражнений. Наиболее продуктивными здесь показали себя этюды и событийный разбор произведения, а также прием присвоения ситуации исполнителю через прямые связи и аналогии, так называемое «если бы». Кроме того, достаточно большую роль в развитии артистизма сыграло освобождение от психофизических зажимов.

2. Нахождение и закрепление мышечной и психологической свободы. Они позволили участникам эксперимента, избавиться и от вокальных зажимов. Большое количество двигательных упражнений позволило ослабить напряжение рото-глоточного канала, шейно-плечевого пояса, а также рук. А методика работы с закрытыми глазами - «мышечный контроллер», позволяла точно определить нахождение зажима, и в дальнейшем избавляться от него. В свою очередь, психофизическая свобода повлияла на развитие вокальной техники, артистизма, свободы дыхания.

3. В работе над развитием эмоционального контроля и эмоциональной отзывчивости было отмечено, что в ряде случаев у людей с природной малой эмоциональностью результативности в этой сфере не получилось достичь ни экспериментальными, ни традиционными путями. Большинство же испытуемых со средними показателями значительно улучшили свои результаты, что в свою очередь, способствовало развитию артистизма. Что касается контроля эмоций, в критерии оценивания он включен не был, но также показал в эксперименте хорошую результативность.

4. Дикционная четкость и владение художественным словом. Уделенное слову, дикции и артикуляции внимание благотворно повлияло не только на непосредственно возросшую дикционную четкость, но и на чисто вокальные характеристики голоса. Так, например, освобождение от излишней артикуляционной активности положительно сказалось на кантилене и ровности звуковедения.

Таким образом, можно говорить о результативности эксперимента: в психоэмоциональной сфере; в развитии вокальных и дыхательных навыков; в воспитании актёрских способностей; улучшении памяти и внимания.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе исследования была проведена работа по изучению вокальных и театральных методик воспитания артиста. Было выявлено большое количество смежных и взаимопроникающих подходов. Так, многие педагоги вокалисты и исследователи вокального искусства, чьи работы относятся к XX столетию, напрямую обращаются к трудам Станиславского. В то же время, современные книги по сценической речи стоят многие выводы и анализы на экспериментах и научных трудах Л.Б. Дмитриева.

Для использования же чисто театральных и речевых методик в работе с вокальным голосом педагогу следует быть очень осторожным и кропотливым в выборе таких упражнений, дабы они принесли пользу, а не вред.

Следует опираться на знания психологии и физиологии, и при этом понимать тонкость и индивидуальность всех процессов, касающихся голосообразования и актерской игры.

В ходе анализа литературных источников, был сделан вывод, что экспериментальная работа должна строиться, на развитии основных факторов: психофизической свободы и сценического внимания, артистичности, четкости дикции, опоры звука, становлении правильного вокального дыхания и развитии памяти.

На констатирующем этапе была проведена диагностика развитости заявленных критериев.

Основываясь, на анализе теоретических трудов, и исходя из полученных в констатирующем этапе данных, было решено использовать вокальные, театральные и речевые методики совместно. Что и было в дальнейшем проведено на формирующем этапе.

В ходе контрольного среза, была диагностирована положительная динамика развития заявленных критериев у экспериментальной группы, в сравнении с контрольной, исходя из которой можно сделать вывод о

продуктивности совместного использования вокальных и театральных методик на занятиях сольным пением.

Проанализировано современное состояние изученности проблемы формирования сценического мастерства у студентов в процессе занятий вокалом. Опираясь на представленные методики - как вокальные, так и актерские, мы опирались на исходные данные и учет критериев развития сценического мастерства обучаемых. Определены педагогические приемы в комплексе и взаимодействии двух методик – вокальной и актерской.

В проведенном исследовании нами были решены поставленные задачи, предложена автором методика самостоятельной работы обучаемых; установлены специфика и значение самоконтроля в процессе исполнительских задач в формировании сценического мастерства вокалиста, и мы пришли к следующим выводам:

1. Самообразование вокалиста и его самостоятельная работа над формированием сценического мастерства – непрерывное продолжение общего и профессионального образования, путем самостоятельных занятий во взаимодействии вокальной и актерской методик.

2. Изученные нами исторические и методические аспекты профессиональной работы вокалиста, труды известных педагогов и певцов прошлых лет позволяет реализовать развитие профессиональной деятельности вокалиста в условиях самостоятельной работы и раскрывает успешность взаимодействия вокального и актерского мастерства, которая помогает сформировать структуру профессионального сценического мастерства.

3. На основе исторического и методического материала, мы выделили и описали пять направлений познавательной деятельности, в которых вокалист может, благодаря некоторым приемам, развивать свои профессиональные навыки путем самостоятельной работы. Это: вокально-технические навыки, музыкально-теоретическое образование, художественно-

исполнительское мастерство, духовная культура вокалиста, психологические настройки.

4. На основе практических исследований мы привели примеры приемов самостоятельной работы вокалиста, которые помогут в формировании сценического мастерства.

5. Для более эффективного развития профессиональной компетентности в процессе самостоятельной работы певца мы описали подходящие положительные условия.

Данная работа может стать научно-методической основой для разработки подходов к воспитанию вокалистов на современном этапе. Приемы и методы описанные в данном исследовании могут применяться в практической деятельности преподавателей и студентов-вокалистов вузов, колледжей и школ искусств.

Поскольку тема самостоятельной работы вокалиста в формировании сценического мастерства остается актуальной в будущем можно более подробно исследовать возможности самостоятельной работы на разных этапах образования вокалиста, а также конкретно разобрать каждую сторону развития профессиональной компетентности певца. Поэтому, скорее всего, научная теоретическая деятельность в этом направлении будет продолжена.

На основе практических исследований мы привели примеры приемов самостоятельной работы вокалиста, которые помогут в формировании сценического мастерства.

Для более эффективного развития профессиональной компетентности в процессе самостоятельной работы певца мы описали подходящие положительные условия.

Данная работа может стать научно-методической основой для разработки подходов к воспитанию вокалистов на современном этапе. Приемы и методы описанные в данном исследовании могут применяться в практической деятельности преподавателей и студентов-вокалистов вузов, колледжей и школ искусств.

Перспективы исследования. Проведенное исследование не ограничивается достигнутым уровнем, оно может быть продолжено как в системе дополнительного, так и в профессионального образования. Результаты, полученные соискателем исследования, имеют теоретический и практический характер, разработанная и предложенная диссертанткой методика в вокальном искусстве может совершенствоваться в процессе ее применения, специфика совершенствования сценического мастерства студентов-вокалистов позволяет адаптировать ее к условиям и требованиям профессионального образования.

Список литературы:

1. Аликина Е. В. Формирование познавательного интереса к музыкальному исполнительству: в процессе работы студенческого любительского хора: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.02/ Аликина Екатерина Владимировна; [Место защиты: МГПУ]. – Москва, 2009. – 175 с.
2. Ансимов Г.П. Воспитание творца/ Г.П. Ансимов. – Москва: ГИТИС, 2013. – 160 с.
3. Аспелунд Д.Л. Развитие певца и его голоса: учебное пособие/
4. Д.Л. Аспелунд. – Санкт-Петербург: Лань, 2015. – 255 с.
5. Авдеев А.П. Влияние дифференцированного подхода к учащимся в процессе обучения на развитие у них стремления к самообразованию. /Формирование у учащихся стремления к самообразованию. Волгоград: ВГПИ, 1976. -236с.
6. Азархин А.В. Мировоззрение и эстетическое развитие личности. К.: Наукова думка, 1990. - 192 с.
7. Айзенберг А.Я. Педагогические проблемы самообразования //Советская педагогика. 1968. - № 11. - С. 51-61.
8. Айзенберг А.Я. Самообразование: история, теория и современные проблемы: Учеб. пособие для вузов. М.: Высш. шк., 1986. - 126 с.
9. Актуальные проблемы музыкальной педагогики: Сб. науч. тр. Саратов: Науч. кн., 2003.-238 с.
10. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания: Избр. психолог, труды. -М., 1980.-Т.1.-230 с.
11. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Кн. 1. Казань: Изд-во Казанского университета, 1998. - 486 с.
12. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе. М.: Просвещение, 1983. - 220 с.

13. Арчажникова Л.Г. Основы профессиональной подготовки учителя музыки. Саратов, 1999. - Вып.4. - С. 3-8.
14. Асафьев Б.В. Музыка в современной общеобразовательной школе // Вопросы музыки в школе. Л., 1926. - С. 11.
15. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. М.-Л., 1965. - 112 с.
16. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. М: МГУ, 1984. - 104 с.
17. Ахмеров Р. А. Биографические кризисы личности: Дис. . канд. психол. наук. М., 1994. 210 с.
18. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методологические основы. М., 1982. - 192с.
19. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: Общедидактический аспект. М.: Педагогика, 1977. - 256 с.
20. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. — М.: Искусство, 1979. -353 с.
21. Базовая культура личности: теоретические и методологические проблемы /Сб. научн. тр. под ред. О.С. Газмана. -М.: АПН, 1989. 150 с.
22. Бегали Л.Н. Ориентация учителя на развитие познавательной активности учащихся в процессе его самообразования /Профессиональные потребности учителя в психолого-педагогических знаниях. М., 1989. — 135 с.
23. Белкин А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. - Челябинск: ОАО Южно-Уральское книжное издательство, 2004. 176 с.
24. Бережнова Е.В. Прикладное исследование в педагогике. М.: Перемена, 2003. - 164 с.
25. Берне Р. Развитие Я-концепции и воспитание /Пер. с англ. М.: "Прогресс", 1993. -324 с.
26. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. — М.: Изд-во Ин-та проф. образования МО России, 1995. 336 с.

27. Бим-Бад Б.М. Личность в динамике: программы и факторы развития / Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии. М., 2002. - № 3. - С. 3-36.
28. Битянова М.Р. Культура самосовершенствования преподавателя: Учеб. пособие. М.: МПА, 1994. - 48 с.
29. Блинова А. Н., Земцова С.Г., Поспехова В.И . Внедрение образовательных технологий в практику работы образовательного учреждения как один из путей повышения качества образования // Педагогические технологии. 2007. - № 1. - С. 85-92.
30. Бобиенко О.М. Ключевые компетенции профессионала: проблемы развития и оценки/ О.М. Бобиенко. Казань: Казап. гос. ун-т, 2006. - 145 с.
31. Бодина Е.А. Задачи профессиональной подготовки учителя музыки в свете развития идей Д.Б. Кабалевского в современных программах и учебно-методических комплектах по музыке // Учитель музыки. 2009. -№ 1.-С. 4-12.
32. Бояринцева А. В. Саморазвитие субъективности как феномен самобытия человека /Личность в социокультурном измерении: история и современность. М.: Индрик, 2007. - 416с.
33. Браже Т. Г. Профессиональная компетентность специалиста как многофакторное явление: тезисы к семинару / Т.Г.Браже. —Л: НИИ НОЗ, 1990. С. 39-62.
34. Бутов А.Ю. Социально-психологические аспекты интеграции культур в образовательной среде / Диалог культур Востока-России-Запада в образовательной среде. М.: ИХО РАО, 2007. - 89 с.
35. Бахтин, А.А. Жанровая классификация музыкально-драматических спектаклей (опера, балладная опера, оперетта, водевиль, мюзикл, поп-мюзикл, рок-опера, зонг-опера)/ А.А. Бахтин. – Москва: Палеотип, 2005. – 52 с.
36. Бояджиев, Г.Н. История зарубежного театра. Часть I. Театр Западной Европы от античности до Просвещения: учебное пособие/ Г.Н. Бояджиев. – Москва: Просвещение, 1981. – 360 с.

37. Бояджиев, Г.Н. История зарубежного театра. Часть II. Театр Западной Европы XIX - начала XX века: учебное пособие/ Г.Н. Бояджиев. – Москва: Просвещение, 1984. – 272 с.
38. Бояджиев, Г.Н. От Софокла до Брехта за сорок театральных вечеров/ Г.Н. Бояджиев. – Москва: Просвещение, 1981. – 336 с.
39. Бронфин, Е.Ф. Дж. Россини/ Е.Ф. Бронфин. – Ленинград: Музыка, 1986. – 96 с.
40. Брызгалов, И.П. Школа пения для баритона и баса: 1 и 2 курсы музыкального училища: учебно-методическое пособие/ И.П. Брызгалов. – Ташкент: Издательство литературы и искусства имени Гафура Гуляма, 1987. – 144 с.
41. Булучевский, Ю.С., Фомин, В.С. Краткий музыкальный словарь для учащихся: словарь/ Ю.С. Булучевский, В.С. Фомин. – Ленинград: Музыка, 1986. – 216 с.
42. Введение в педагогическую деятельность / Роботова А.С., Леонтьева Т.В., Шапошникова И.Г. и др. / Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений . — М.:Академия, 2000. 208 с.
43. Введенский В.Н. Профессиональная компетентность педагога: пособие для учителя/ Департамент образования администрации Ямало-Непецкого авт. окр. СПб.: Просвещение, 2004. - 158с.
44. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. - 77с.
45. Войтлева Н.А. Психолого-педагогические условия профессионально-творческого развития личности будущего учителя музыки: Дис. . канд. пед. наук : 13.00.08: Майкоп, 2003. 174 с.
46. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ. - 96 с.
47. Выготский Л.С. Психология искусства. СПб.: Азбука, 2000. 416 с.

48. Вяликова Г.С. Педагогическое стимулирование профессиональной компетентности учителя в условиях заочной формы обучения. Автореф. дисс. . д-ра пед.наук. Рязань, 2006. - 25-с.
49. Ваккай, Н. Практический метод итальянского камерного пения. Принципы постановки голоса: учебник/ Н. Ваккай. – Москва: Лань, 2013. – 48 с.
50. Великие мюзиклы мира: энциклопедия. – Москва: Олма-пресс, 2002. – 704 с.
51. Виардо-Гарсиа, П. Упражнения для женского голоса. Час упражнений: учебник/ П. Виардо-Гарсиа. – Москва: Лань, 2000. – 144 с.
52. Витт, Ф. Практические советы обучающимся пению/ Ф. Витт. – Ленинград: Музыка, 1968. – 63 с.
53. Владимирская, А.Р. Оперетта. Звездные часы/ А.Р. Владимирская. – Санкт-Петербург: Лань, Планета музыки, 2009. – 312 с.
54. Вопросы физиологии пения и вокальной методики: труды. – Москва: ГМПИ им. Гнесиных, 1975. – 168 с.
55. Галь, И. Брамс, Вагнер, Верди Три мастера - три мира: авторский сборник/ И. Бэлза, Г. Галь, И. Рожновская. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 640 с.
56. Газман О.С. Неклассическое воспитание: от авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: Новый учебник, 2003. - 320 с.
57. Гаргай В.Б. Курсовая модель повышения квалификации учителя на Западе. / «Сибирский учитель». сент.-окт., 2003. - №5. - С. 18-20.
58. Гаргай В.Б. Повышение квалификации учителей на Западе: интеракционистский подход. М.: Образование Плюс, 2004г. - № 4(6). -С. 90-93.
59. Гафуров Р., Ершов А.-The way people search.//Развитие личности. - 2006.-№3.-С. 10.
60. Гершунский Б.С. Образование как религия третьего тысячелетия: Гармония знания и веры. Пед. Общ-во России. - 2001. - С. 25.

61. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов. Европейский фонд образования (ЕФО), 1997. 160 с.

62. Голубкова О.А. Ценностные ориентации в системе высшего образования. / «Симпозиум». СПб, 2003. - Вып. 29. - С. 293.

63. Горбунова Л.Л. Развитие исследовательских компонентов деятельности учителя и его потребности в психологических знаниях //Профессиональные потребности учителя в психологических знаниях. -М., 1989. С. 75.

64. Гореликова М.В. Инновации и образование. / Сборник материалов конференции. // "Simposium". СПб: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. - Вып.29. - С. 46-53.

65. Горбачева С.В. Размышления о музыкально-педагогическом творчестве учителя музыки: Сред. шк. / Педагогика и музыка. Иркутск: СПб, 2001. -С. 18-23.

66. Горлинский В.И. Музыкальное образование как процесс: реалии времени, тенденции, прогнозы, перспективы. М., 2003. - 343 с.

67. Гребешок О.С. Общая педагогика: Курс лекций / Калинингр. Гос.Ун-т. Калининград, 1996. - 106 с.

68. Гребенкииа Л.К. Анциперова Н.С. Технология управленческой деятельности заместителя директора школы. М.: Центр «педагогический поиск», 2000. - 87 с.

69. Грин Э. Многоликость обучения на протяжении всей жизни: новейшие тенденции европейской образовательной политики / «Сибирский учитель». 2006. - вып. 4 (46). -С. 41-47.

70. Громцева А.К. Самообразование как социальная категория //Учебно-методическое пособие по спецкурсу. - Л.: ЛГПИ, 1976. - С. 23.

71. Гарсиа, М. Полный трактат об искусстве пения: учебное пособие/ М. Гарсиа. – Санкт-Петербург: Лань, 2015. – 412 с.

72. Гиппиус, С.В. Актерский тренинг/ С.В. Гиппиус. – Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2006. – 384 с.
73. Гозенпуд, А.А. Достоевский и музыкально-театральное искусство: исследование/ А.А. Гозенпуд. – Ленинград: Советский композитор, 1981. – 224 с.
74. Гозенпуд, А.А. Краткий оперный словарь/ А.А. Гозенпуд. – Киев: Музычна Україна, 1986. – 252 с.
75. Гонтаренко, Н.Б. Сольное пение: секреты вокального мастерства: методическое пособие/ Н.Б. Гонтаренко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. – 155 с.
76. Грекова-Дашковская, О. П. Старые мастера оперетты/ О.П. Грекова-Дашковская. – Москва: Искусство, 1990. – 286 с.
77. Грошева, Е.А. Большой театр Союза ССР: исследование/ Е.А. Грошева. – Москва: Музыка, 1978. – 396 с.
78. Денисова, Г.М., Курочкин, В.Я. Очерки по истории вокальной педагогики в России: учебное пособие/ Г.М. Денисова, В.Я. Курочкин. – Челябинск: ЧГАКИ, 2004. – 403 с.
79. Давыдов В.В. Психологические особенности выпускников средней школы и учащихся профессионально-технических училищ. / Анализ дидактических принципов традиционной школы и возможные принципы обучения ближайшего будущего. М., 1974. - С. 144.
80. Даутова О.Б., Христофоров С.В. Самообразование учителя как условие его личностного и профессионального развития. СПб, 2003. - С. 309-317.
81. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище. UNESCO, 1996. - 52 с.
82. Джеймс У. Структура личности. М., 1991. - 319 с.
83. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Кандыбович С.Л. Психология высшей школы. Минск: Харвест, 2006. - 416 с.

84. Добудько Т.В. Формирование профессиональной компетентности учителя информатики в условиях информатизации образования. Самара: Изд-во Сам ГПУ, 1999. - 37 с.

85. Додонов Б.И. Потребности, отношения и направленность личности // Вопросы психологии. 1973. - №5. - С. 18-29.

86. Дорошенко С.И. Музыкальное образование в России: историко-педагогическое исследование. Владимир: ВГПУ, 1999. - 212 с.

87. Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. / Д. Дьюи. М., 2000.-С. 51.

88. Дмитриев, Л.Б. Голособразование у певцов: материалы рентгенологических исследований/ Л.Б. Дмитриев. – Москва: Государственное музыкальное издательство, 1962. – 56 с.

89. Дмитриев, Л.Б. Основы вокальной методики: библиография/ Л.Б. Дмитриев. – Москва: Музыка, 2004, 2007. – 368 с.

90. Дмитриев, Л.Б. Солисты театра Ла Скала о вокальном искусстве: диалоги о техники пения/ Л.Б. Дмитриев. Москва: СиДиПресс, 2002. – 188 с.

91. Долинская, Е.Б. Театр Прокофьева: исследование/ Е.Б. Долинская. – Москва: Композитор, 2012. – 376 с.

92. Дюпре, Ж. Искусство пения. Полный курс: теория и практика, включающая сольфеджио, вокализы и мелодические этюды: учебное пособие/ Ж.Дюпре. – Санкт-Петербург: Лань, Планета музыки, 2014. – 288 с.

93. Живов В.Л. Теория хорового исполнительства 2-е изд., пер. и доп.: учебник/ В.Л. Живов. – Москва: Юрайт, 2017. – 271 с.

94. Егоров, А.М. Гигиена голоса и его физиологические основы/ А.М. Егоров. – Москва: МУЗГИЗ, 1962. – 174 с.

95. Едунов С.М., Праслова Г.А. Программы по музыке в контексте ведущих тенденций развития отечественного музыкального образования: история и современность: Метод, пособие для учителей музыки. СПб.: Изд-во СПб ГУПМ, 2001. - 47 с.

96. Ерасов Б.С. Социальная культурология в 2 ч. М., 1994. Ч. 2. - С. 202.

97. Егорычева, М.И. Упражнения для развития вокальной техники: методическое пособие/ М.И. Егорычева. – Киев: Музична Україна, 1980. – 113 с.

98. Емельянов, В. В. Развитие голоса. Координация и тренинг: учебники для вузов/ В.В. Емельянов. – Санкт-Петербург; Москва; Краснодар: Лань: Планета музыки, 2015. – 165 с.

99. Заседателей, Ф.Ф. Научные основы постановки голоса/Ф.Ф. Заседателей. – Москва: Едиториал УРСС, 2017. – 120 с.

100. Зданович, А.П. Некоторые вопросы вокальной методики/ А.П. Зданович. – Москва: Музыка, 1965. – 148 с.

101. Жуков Ю. М., Петровская ЛТ. А., Растянников П. В. Диагностика и развитие компетентности в общении, М.: Изд-во МГУ, 1990. - 104 с.

102. Зарецкая И.И. Профессиональная культура педагога: Учебное пособие.-2-е изд., перераб., доп. М.: АПКИППРО, 2005. - 116 с.

103. Зеер Э.Ф. Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования //Образование и наука. 2002. - № 2 (14).- С. 58-62.

104. Зимняя И.А. Ключевые компетентности новая парадигма результата образования. // Высшее образование сегодня. - 2003. - № 5. - С. 34-42.

105. История Русского драматического театра: от его истоков до конца XX века: учебник/ ответственный редактор Н.С. Пивоварова. – Москва: ГИТИС, 2004. – 736 с.

106. Канторович, В.С. Гигиена голоса/ В.С. Канторович. – Москва: МУЗГИЗ, 1955. – 156 с.

107. Кенигсберг, А.К. Карл Мария Вебер: популярная монография/ А.К. Кенигсберг. – Ленинград: Музыка, 1981. – 112 с.

108. Кабалецкий Д.Б. Воспитание ума и сердца. М.: Просвещение, 1984.- 206 с.

109. Кабкова Е.П. Художественное обобщение на уроках искусства М.: ИХО РАО, 2005.-261 с.
110. Каган М.С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа. -М., 1974. С. 191-219.
111. Каган М. С. Постановка проблемы потребностей в современной науке / М. С. Каган, А. В. Маргулис, А. М. Хмелев // Проблемы потребностей в этике и эстетике. Л.: Изд -во Ленинградского ун -та, 1976. - 317 с.
112. Казакова А.Г. Педагогика профессионального образования Монография. М.: Экон-Информ, 2007. - 447 с.
113. Калинина Н.В. Социальная компетентность детей и подростков: тенденции формирования / Изучение социальной компетентности младшего школьника. Ульяновск, 2002. - С. 55-62.
114. Ключарев Г.А., Пахомова Е.И., Кофанова Е Н. Новая неграмотность и перспективы исследований образования взрослых // Обновление России: трудный поиск решений. М., 2000. - Вып. 8. - С. 63-67.
115. Ключарев Г,А. Дополнительное образование проблема легитимации практики/ Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах // Отв. ред. Г.А. Ключарев. М.: ИС РАН, 2008. - С. 108-119.
116. Кочетов, Н. Вокальная техника и её значение/ Н. Кочетов. – Москва: Музыкальный сектор, 1930. – 46 с.
117. Ладвинская, А.А. 70 знаменитых композиторов: судьба и творчество: энциклопедия/ А.А. Ладвинская. – Ростов-на-Дону: Феникс; Донецк: Кредо, 2007. – 414 с.
118. Ламперти, Дж. Б. Техника бельканто: учебник/ Дж. Б. Ламперти/ – Москва: Лань, Планета музыки, 2013. – 48с.
119. Луканин В. М. Обучение и воспитание молодого певца/ В. М. Луканин. – Ленинград: Музыка, 1977. – 88 с.
120. Луначарский, А.В. О музыке и музыкальном театре. В 3 томах. Том 1/ А.В. Луначарский. – Москва: Музыка, 1981.- 432 с.

121. Мастерство режиссера: учебник, учебное пособие. – Москва: ГИТИС, 2012. – 533 с.
122. Михеева, Л., Орелович, А. В мире оперетты: путеводитель/
123. Л. Михеева, А. Орелович. – Ленинград: Советский композитор, 1982. – 312 с.
124. Мугинштейн, М.Л. Хроника мировой оперы 1600-1850: авторская энциклопедия/ М.Л. Мугинштейн. – Екатеринбург: У-Фактория, 2005. – 640 с.
125. Мугинштейн, М.Л. Хроника мировой оперы 1850-2000: авторская энциклопедия/ М.Л. Мугинштейн. – Екатеринбург: Антеверта, 2012. – 616 с.
126. Нелидов, В.А. Театральная Москва/ В.А. Нелидов. – Москва: Материк, 2002. – 367 с.
127. Олег Евремов. Пространство для одинокого человека/ составитель И.Л. Корчевникова. – Москва: Эксмо, 2007. – 816 с.
128. Осовская, М.П. Как исправить говор: учебное пособие/ М.П. Осовская. – Москва: Граница, 2009. – 126 с.
129. Павлюк, Г.Ф. Оперы классического наследия/ Г.Ф. Павлюк. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 320 с.
130. Педагогика искусства: I Всероссийская конференция школьной театральной педагогики памяти Л.А. Сулержицкого: сборник материалов/ Составители: А.Б. Никитина, Т.А. Климова; Редактор Ю.Н. Рыбакова. – Москва: МАКС Пресс, 2013. – 480 с.
131. Плужников, К.И. Вокальная школа Матильды Маркези. Женские голоса. Современный взгляд. Педагогический репертуар/ К.И. Плужников. – Санкт-Петербург: Композитор, 2014 г. – 80 с.
132. Покровский, Б.А. Введение в оперную режиссуру: учебное пособие/ Б.А. Покровский. – Москва: Институт театрального искусства им. А.В. Луначарского, 1985. – 74 с.
133. Покровский, Б.А. Сотворение оперного спектакля: учебное пособие/ Б.А. Покровский. – Москва: Детская литература, 1985. – 144 с.

134. Покровский, Б.А. Ступени профессии/ Б.А. Покровский. – Москва: Всероссийское театральное общество, 1984. – 85 с.
135. Риггс, С Как стать звездой: аудио школа для вокалистов/ С. Риггс. – Москва: Guitar College, 2005. – 104 с.
136. Рудин, Л.Б. Основы голосоведения: учебное пособие/ Л.Б. Рудин. – Москва: Граница, 2009. – 104 с.
137. Сац, Н.И. Новеллы моей жизни 1 том: мемуары/ Н.И. Сац. – Москва: Искусство, 1984. – 225 с.
138. Сац, Н.И. Новеллы моей жизни 2 том: мемуары/ Н.И. Сац. – Москва: Искусство, 1985. – 174 с.
139. Смелянский, А.М. Наши собеседники: Русская классическая драматургия на сцене советских театров 70-х годов/ А.М. Смелянский. – Москва: Искусство, 1981. – 367 с.
140. Смирнова, Э.С. Русская музыкальная литература: Для 6-7 кл. ДМШ: учебник/ Э.С. Смирнова. – Москва: Музыка, 2004. – 192 с.
141. Смольяков, А.Ю. Тот самый ГИТИС: диалоги/ А.Ю. Смольяков. – Москва: Алгоритм, 2004. – 288 с.
142. Сокерина И.В. Становление личностно-профессиональных качеств будущего педагога-музыканта: в процессе вокальной подготовки студентов в вузе: диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Сокерина Ирина Владимировна; [Место защиты: МГПУ]. - Москва, 2011. - 210 с.
143. Станиславский, К.С. Моя жизнь в искусстве: собрание сочинений/ К.С. Станиславский. – Москва: Вагриус, 2000. – 448 с.
144. Станиславский, К.С. Работа Актера над собой, Чехов М.А. О технике актера: учебник/ К.С. Станиславский. – Москва: Артист.Режиссер.Театр, 2007. – 490 с.
145. Сто великих вокалистов/ Д.К. Самин. – Москва: Вече, 2004. – 480 с.

146. Стулова, Г.П. Развитие детского голоса в процесс обучения пению/ Г.П. Стулова. – Москва: Прометей, 1992. – 270 с.
147. Сценическая речь: учебник/ под редакцией И.П. Козляниновой и И.Ю, Проптовой. 4 е издание, исправленное. – Москва: ГИТИС, 2006.- 536 с.
148. Театральный словарь: методические рекомендации/ А.Е. Лисицина. – Москва: Российский государственный академический молодежный театр, 2015. – 80 с.
149. Топорков, В.О. Станиславский на репетиции: воспоминания/ В.О. Топорков. – Москва: Аст-пресс СКД, 2002. – 272 с.
150. Уколова Л.И. Педагогически организованная музыкальная среда как средство становления духовной культуры растущего человека: диссертация доктора педагогических наук: 13.00.08 /Уколова Любовь Ивановна – Москва, 2008. – 343 с.
151. Фельзенштейн, В. О музыкальном театре: сборник статей, интервью, писем и высказываний/ В. Фельзенштейн. – Москва: Радуга, 1984. – 408 с.
152. Флеминг, Р. Внутренний голос: мемуары/ Р. Флеминг. – Москва: Фантом Пресс, 2008. – 348 с.
153. Чехов М.А. Путь актера: мемуары/ М.А. Чехов. – Москва: Транзиткнига, 2006. – 45 с.
154. Шаляпин, Ф.И. Маска и душа: мемуары/ Ф.И. Шаляпин. – Москва: Московский рабочий, 1989. – 384 с.
155. Шеринг, А. История музыки в таблицах/ А.Шеринг. – Ленинград: Академия, 1924. – 156 с.
156. Шестакова, Н.А. Прогулки по театральной Москве: сборник очерков/ Н.А. Шестакова. – Москва: Союз театральных деятелей РСФСР, 1989. – 240 с.
157. Юшманов, В.И. Вокальная техника и её парадоксы: издание второе/ В.И. Юшманов. – Санкт-Петербург: ДЕАН, 2002. – 128 с.

158. Яковлева, А. С. Русская вокальная школа: Исторический очерк развития от истоков до середины XIX столетия: учебное пособие, 2 издание, исправленное/ А. С. Яковлева. – Москва, 2003. – 96 с.

159. Янковский, М.О. Оперетта. Возникновение и развитие жанра на Западе и в СССР/ М.О Янковский. – Ленинград, Искусство, 1937. – 456с.

160. Ярославцева, Л.К. Опера. Певцы. Вокальные школа Италии, Франции, Германии XVII-XX веков/ Л.К. Ярославцева. – Москва: Золотое руно, 2004. – 200 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

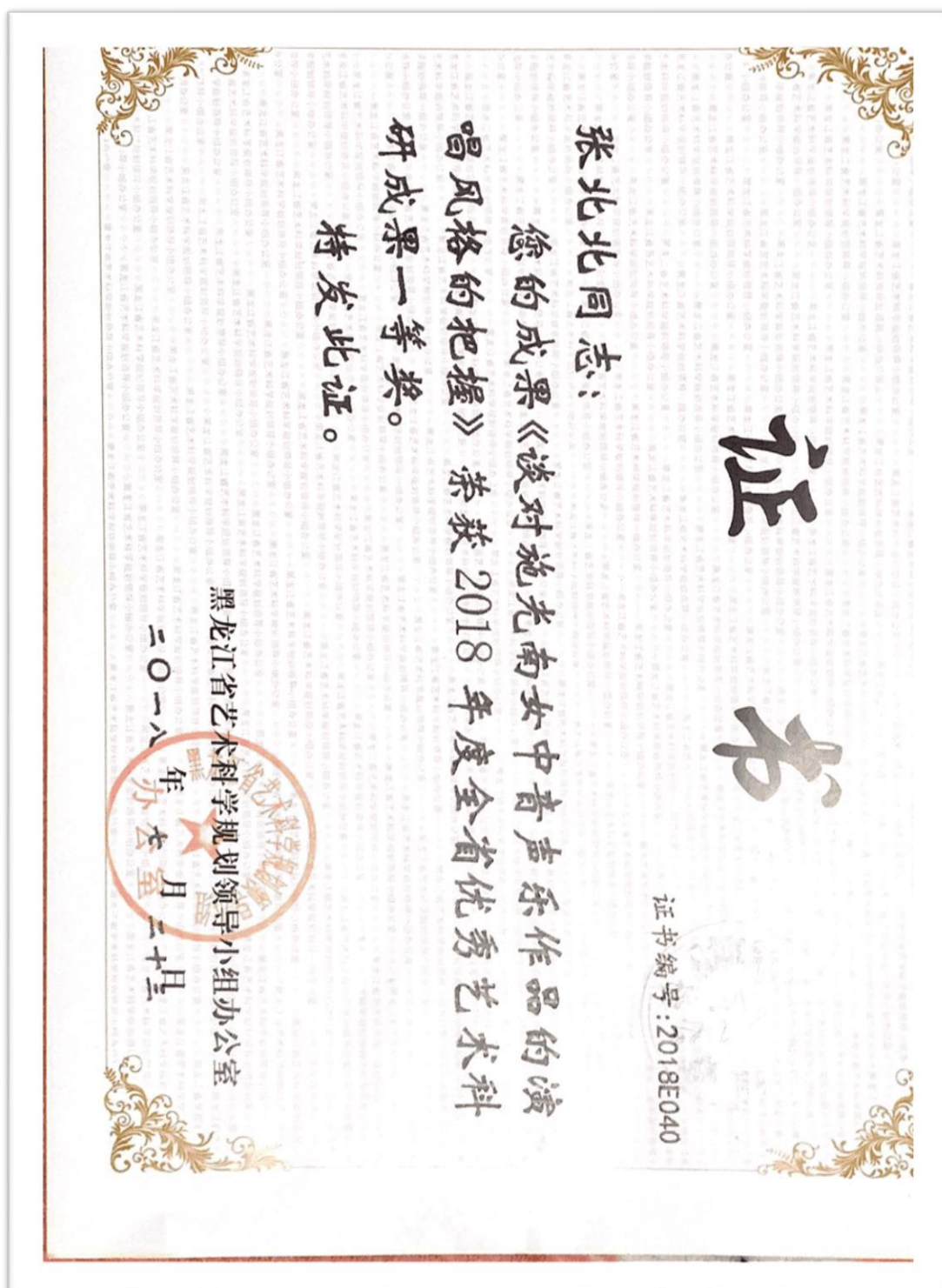
1. 2018, сентябрь. Вторая награда лучшего преподавателя Харбинского педагогического университета 2017-2018 года за учебный год.



2. 2018 год, июнь. Первый приз 10-ого музыкального конкурса провинции Хэйлунцзян по бельканто среди преподавателей. Управление культуры провинции Хэйлунцзян.



3. 2018 年 7 月。黑龙江省艺术科学规划领导小组颁发
《张兆北同志：您的成果《谈对施光南女中声乐作品的演唱风格的把握》荣获 2018 年度全省优秀艺术科
研成果一等奖。特发此证。



4. 2017 год. Участие в обсуждении темы: исследование российского высокого контральто в вокальном искусстве, на конференции, проводимой Хэйлунцзянским управлением культуры.

