

4. Локшин Д. Замечательные русские хоры и их дирижеры. М., 1963.
5. Матвеев Н.В. Хоровое пение. СПб., 1998.
6. Никольская-Береговская К.Ф. Русская вокально-хоровая школа: От древности до XXI века. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М: ВЛАДОС, 2003
7. Пасхалидис З. Церковная византийская музыка. М., 2004.
8. Сикур П.И. Воспою Тебе. Основы вокальной техники и исполнительства для вокалистов, руководителей хоров, профессионалов и любителей светского и церковного пения. М., 2006.

ЧЕРНОВА Людмила Владимировна

кандидат педагогических наук, доцент

ПЛЕХАНОВА Ольга Евгеньевна

кандидат педагогических наук, доцент

УрГПУ, Екатеринбург

**ВОКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА
СТУДЕНТОВ УРАЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Профессионально-педагогическая культура учителя музыки имеет свою специфику. Наряду с общей культурой личности, культурой педагогического труда важной составляющей профессионально-педагогической культуры учителя музыки является высокий уровень его методологической, художественной и музыкально-эстетической культуры (Э.Б.Абдуллин, Н.Б.Волчегурская, А.Н.Растргыгина, Л.А.Рапацкая, Р.А.Тельчарова). Принципиальным отличием профессиональной работы учителя музыки от учителей других специальностей является и то, что в его музыкальной деятельности сочетаются функции преподавателя и музыканта-исполнителя. Соответственно, важнейшими составляющими профессионально-педагогической культуры учителя музыки выступают преподавательская и исполнительская деятельность.

Различные аспекты вокальной педагогики и вокального исполнительства нашли свое отражение в исследованиях Д.Л. Аспелунда, В.А.Багадурова, О.А.Далецкого, Л.Б.Дмитриева, Ф.Ф.Заседателева, К.М.Мазурина, Е.М.Малининой, А.Г.Менабени, В.П.Морозова, И.К. Назаренко, Г.П.Стуловой, Р.Юссона и др. Во

многих работах употребляется термин «вокальная культура», но авторы не раскрывают семантику данного понятия во всей его целостности, а ограничиваются лишь декларированием термина и узкой его формулировкой.

Общепризнанным является тот факт, что пение - наиболее распространенный и один из самых доступных видов исполнительской деятельности. Однако, несмотря на кажущуюся легкость и доступность данного вида музыкальной деятельности, искусством пения овладевают немногие. Это связано с тем, что процесс постановки голоса осуществляется на протяжении длительного периода, требует формирования представлений об эталонном звучании певческого голоса, освоения комплекса определенных умений и навыков.

С течением времени в разных странах под воздействием объективных и субъективных причин эталон звучания голоса, как в сольном, так и в хоровом пении изменялся. Функциональное разделение музыкального искусства привело к формированию народной, эстрадной и академической манер пения. Соответствие певческого звука исполнителя определенной традиции и манере пения составляет суть вокальной культуры певца. Вслед за исполнительством изменялись и методы обучения пению. Каждая вокальная школа, пройдя свой исторический путь, формировалась на основе общей и музыкальной культуры нации, под влиянием фонетики родного языка, что отражалось в разных подходах к методике постановки голоса.

Вокально-педагогическая культура у студентов Института музыкального и художественного образования может формироваться в процессе освоения ими различных дисциплин. Особо значимая роль принадлежит разным видам певческой деятельности - сольному, ансамблевому, хоровому, а также пению в процессе прохождения педагогической практики в школе при работе с детским голосом. Несмотря на то, что все эти виды деятельности студентов связаны с пением, можно отметить противоречивый характер их взаимодействия. Тем не менее, каждый студент обязан осваивать их в процессе вузовской подготовки, что нашло отражение в требованиях Государственного образовательного стандарта. В связи с этим необходимо найти единую основу постановки голоса для решения исполнительских задач в разных видах певческой деятельности.

В процессе развития исполнительской практики и вокальной педагогики постоянно вставали вопросы о том, каким образом раз-

решить проблемы, возникающие при постановке голоса и достичь оптимальных результатов в овладении искусством пения. Сначала искусство пения трактовалось как искусство дыхания. Затем решение проблемы сводилось к управлению голосовыми регистрами, однако стало понятным, что регистровая перестройка (изменение режима работы внутренних мышц гортани) не поддается осознанному управлению. В связи с этим акцент был сделан на певческую артикуляцию. Появился фонетический метод, а затем фонопедический. Последний предназначался скорее для восстановления голоса певца в связи с какими-либо дисфункциями голосового аппарата, а не для его развития. В результате длительных поисков проблема постановки голоса свелась к резонансной теории пения (В.П.Морозов).

Наряду с общедидактическими сложились свои специфические методы работы с певческим голосом: фонетический, концентрический, мысленного пения, эмоционально-образный, акустический, метод сравнительного анализа, воздействие на голос исполнителя с помощью соответствующего музыкального материала, метод показа и подражания. Учителю музыки, наряду с другими методами постановки голоса, необходимо владеть методом показа своим голосом, так как обычно дети овладевают искусством пения через подражание. Следовательно, вокально-исполнительская деятельность студентов является важной частью формирования вокально-педагогической культуры будущего учителя музыки, но вышеперечисленные методы не всегда приводят к быстрой и беспроблемной постановке голоса.

В настоящее время в области вокальной педагогики продолжают реформаторские движения. Однако до сих пор многие возникающие вопросы остаются нерешенными. Это обусловлено следующими причинами: все голоса от природы индивидуальны, неповторимы и подбор методов и приемов развития голоса зависит от особенностей певческого аппарата конкретного человека; голосовой аппарат - это «инструмент», который предполагает постоянную настройку на каждой ноте, на каждом гласном и согласном звуке, так как разные фонемы артикулируются по-разному; изменение певческого репертуара влечет за собой изменение требований к качеству певческого звука. Кроме того, на начальном этапе обучения пению ученикам приходится преодолевать привычные речевые установки, и сам учитель музыки вынужден постоянно менять режим работы органов голосообразования с речевого на певческий

(аналогично артисту оперетты). Решение возникающих сложностей, связанных с переходом от манеры разговорного звукообразования к певческому, возможно через освоение упражнений косвенного воздействия на голосовой аппарат, применяемых в постановке сценической речи. Это обусловлено тем, что к акустическим приспособлениям вокальной и сценической речи предъявляются общие требования в навыках дыхания, артикуляции, резонирования.

Для осуществления профессионально-педагогической деятельности учителю музыки важно управлять своим голосом в разных видах певческой деятельности, а также знать методы, приемы работы с детским голосом и применять их в зависимости от ситуации. Данное обстоятельство позволяет нам говорить о синтезе вокальной и педагогической культуры в деятельности учителя музыки, и подойти к пониманию феномена вокально-педагогической культуры учителя музыки как к интегративному качеству личности.

В связи с этим вокально-педагогическую культуру учителя музыки мы понимаем как интегративное качество личности, включающее в себя ценностное отношение к наследию человечества в области разных видов певческой деятельности, компетентность в сфере вокальной педагогики, собственное вокально-исполнительское мастерство, а также творческую активность в вокально-педагогической деятельности

Многогранность данного понятия обусловила необходимость разработки структурной модели вокально-педагогической культуры учителя музыки. Основанием модели послужили аксиологический (В.П. Тугаринов, Л.Н.Столович Н.З.Чавчавадзе и др.), деятельностный (В.Е. Давидович, Н.С.Злобин, М.С.Каган, Э.С. Маркарян) и личностный (Б.Г.Ананьев, Л.Н.Коган, Л.К.Круглова) подходы к культуре. Также мы опирались: на четырехкомпонентную структуру культуры (знания; способы деятельности (умения); опыт творчества; ценности и идеалы, эмоционально-ценностные отношения), обозначенную И.Я. Лернером и М.Н.Скаткиным; на выделенные Л.А.Беляевой соответственно структуре культуры слои в педагогической деятельности: практически-деятельностный, познавательно-информационный и ценностно-ориентирующий; на систему профессионально-педагогической культуры, обозначенную И.Ф.Исаевым и состоящую из аксиологического, технологического, личностно-творческого компонентов; на модель культуры личности И.В.Коняхиной, включающую в себя культуру мышления, эмоциональную культуру, культуру повеления, а также такой интегриру-

ющий компонент, как культура общения; на модель общей художественной культуры младшего школьника, предложенную С.Д. Давыдовой, включающую пять компонентов (эстетический, нравственный, познавательный, коммуникативный, творческий)); на модель музыкальной культуры младшего школьника, разработанную Л.В. Школяр, состоящую из трех компонентов (музыкальный опыт, музыкальная грамотность, музыкально-творческое развитие). Учитывая специфику деятельности учителя музыки, мы выделили четыре взаимообусловленных компонента: аксиологический, теоретический, технологический и творческий

Аксиологический компонент основан на ценностном отношении учителя к эталону певческого звука и вокально-педагогическим ценностям, созданным человечеством. Данный компонент включает себя сформированные у учителя вокально-слуховые представления о звучании своего голоса, интерес учителя к разным видам певческой деятельности, способность педагога выносить ценностно-оценочные суждения: о качествах певческого звука других исполнителей, об особенностях сольного и хорового звучания, о специфике различных манер пения (академическая, народная, эстрадная).

Теоретический компонент включает в себя сформированную у педагога систему знаний: понятийно-категориального аппарата вокальной педагогики; о вокальных школах и истории вокально-хоровой и вокальной педагогики; об акустике и физиологии певческого процесса; о различных методах и приемах работы с детским и взрослым голосом.

Технологический компонент включает в себя комплекс профессиональных умений и навыков, позволяющих учителю приспособлять голос к разным видам певческой деятельности, в которых он участвует в своей профессиональной работе, а также способность оперировать положениями разных вокально-педагогических концепций и теорий, осознавая их сходство и различие, а также возможность использования в собственной исполнительской и педагогической деятельности.

Творческий компонент учителя музыки, выступая центральным элементом модели, отражает проявление творческой активности учителя по освоению и созданию ценностей певческого искусства, определяет дивергентный характер мышления, который заключается в умении педагога подбирать и использовать методы и приемы постановки голоса в зависимости от индивиду-

альных особенностей учеников, а также от педагогических задач и сложившейся ситуации.

Таким образом, в связи со спецификой педагогической деятельности учителя музыки предъявляются достаточно высокие требования к его профессиональной вузовской подготовке и формированию его вокально-педагогической культуры. В контексте нашего исследования на основе структурной модели вокально-педагогической культуры учителя музыки разработана технологическая модель ее формирования, которая основывается на идеях системного, целостного, синергетического подходов. Данная технологическая модель представлена как система управления учебно-познавательной и практической деятельностью студентов в единстве инвариантного и вариативного аспектов. Формирование всех компонентов вокально-педагогической культуры объединено общей целью. При этом, взаимодействуя, все компоненты, обладают своей спецификой и требуют адекватных методов формирования.

Выявив особенности формирования вокально-педагогической культуры учителя музыки в разных видах певческой деятельности, мы определили, что все виды певческой деятельности участвуют в формировании вокально-педагогической культуры будущего учителя музыки и имеют как общие, так и особенные моменты. Несмотря на различные акустические результаты, достигнутые в сольном и хоровом пении, приемы звукообразования в разных видах певческой деятельности идентичны.

В процессе формирования вокально-педагогической культуры учителя музыки особая роль принадлежит овладению студентами элементами сценической речи, как эффективному способу перехода от речевого голосообразования к певческому, создающему основу для объединения разных видов певческой деятельности. Все виды певческой деятельности вносят свой вклад в положительный результат, когда они взаимодополняют друг друга, а не находятся в антагонистических отношениях.

Литература

1. Плеханова О.Е. Технология формирования вокально-педагогической культуры учителя музыки в процессе вузовской подготовки. Екатеринбург [Текст] : дис. ... канд. лед. наук / О.Е.Плеханова: Урал. гос. пед. ун-т. - Екатеринбург, 2006.
2. Чернова Л.В., Плеханова О.Е., Феномен вокально-педагогической культуры: традиции и современность И Человек в мире культуры. Екатеринбург, 2006.

3. Чернова Л.В. Особенности развития вокально-технической культуры студентов на музыкально-педагогическом факультете // Проблема модернизации педагогического образования. Екатеринбург., 2004

ШАБАЛИНА Ксения Сергеевна

ФИЛИППОВА Надежда Дмитриевна
Институт социального образования, 4 курс
УрГПУ, Екатеринбург

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Тема традиций в педагогике особенно актуальна сейчас, в период реформирования образования. Традиция (от лат. traditio — передача; предание) - это элементы социального и культурного наследия, передающиеся от поколения к поколению и сохраняющиеся в течение длительного времени. В качестве традиций, выступают определенные общественные установления, нормы поведения, ценности, идеи, обычаи, обряды и т.д.

Педагогическая традиция — сложное явление не только потому, что включает в себя много компонентов, выполняет множество функций, находит свое выражение в огромном количестве педагогических форм, способов, подходов.

Педагогическая традиция - это проверенный временем опыт воспитания и обучения, позволивший предыдущим поколениям людей в прошлом достигнуть определенного прогресса, то, что закрепились в сознании людей как позитивное знание. Педагогическая традиция, возникнув из опыта человеческого общества, непрерывно подвергается его воздействию, но при этом служит его устойчивости. Одним из факторов, воздействующих на педагогическую традицию, является ценностный выбор поколений.

Педагогическая традиция имеет исторический и внеисторический характер, свою структуру, общественно значимые и общепринятые духовно-нравственные ценности, воспринимаемые, одобряемые обществом. В структуру педагогической традиции входит субъект традиционной деятельности - личность, определяющая бытие традиции в обществе, являющаяся носительницей педагогической традиции в современном обществе. Каждый индивид является носителем традиции педагогической и, в то же время,

О Шабалина К. С., Филиппова Н. Д., 2012