Тема 5. Общенаучный принцип саморегуляции

 и развитие голоса.

 Понятия управления и регуляции. Соотношение произвольности и автоматики в мышечной системе голосового аппарата. Эволюционный аспект голосообразования. Использование эволюционно древних, генетически укоренённых механизмов голосообразования в развитии голоса.

Понятия: «регуляция», «висцеральная мускулатура», «скелетная мускулатура».

 Основная идея этой лекции – голосовой аппарат является самонастраивающейся, саморегулирующейся и самообучающейся системой. Под голосовым аппаратом будем подразумевать на только голосовые складки, но весь комплекс органов, прямо или косвенно участвующих в голосообразовании и, что особенно важно, функциональные системы ЦНС, участвующие в регуляции голосовой функции и управлении ею. Изложение физиологической части идеи – просто и кратко. Его дадим в конце. Сложнее, но не менее важно связать идею с практикой вокальной педагогики. Начнём с этого.

 Прежде всего, представляется целесообразным предложить определение особой способности, без которой ни учитель, ни ученик работать не смогут. Это – так называемый «вокальный слух». Мы не случайно взяли в кавычки. Из определения будет ясно, что кроме собственно слуха в работе «вокального слуха» участвуют и другие сенсорные системы. Итак: *«вокальный слух» – это сложный навык комплексного анализа явлений голосообразования, включающий в себя как анализ слухового восприятия, так и идеомоторный анализ двигательных процессов, порождающих голос с предположением вероятных сопутствующих этим двигательным процессам вибро-, баро- и троприорецепций.*

 Не пожалею места и не побоюсь повтора, но еще раз переведу на обычный язык вышеприведенное определение. Вокальный слух отличается от обычного тем, что слушатель, воспринимающий певческий тон проводит его анализ, сравнивая с имеющимся в сознании (в слуховой памяти) некоторым эталоном звука (в зависимости от жанровой разновидности традиции) и одновременно интуитивно воспринимает всю биоакустическую работу голосового аппарата, порождающую анализируемый звук. Мало того, такое идеомоторное «усмотрение» движений тут же порождает интуитивное предположение о возможных сопутствующих явлениях вибрации, повышенного давления, активности дыхания и общего уровня нервных и энергетических затрат. Вокальный слух можно определить еще и как интуитивное целостное восприятие общего физиологического комфорта (или дискомфорта) поющего по уже известным критериям биологической целесообразности, энергетической экономичности и акустической эффективности.

 В мемуарной литературе я много раз встречал рассказы о вокальных педагогах, которые сами не только не являлись выдающимися певцами, но и вообще таковыми не являлись, мало того, не пели сами совсем и певческого голоса не имели. Они работали с певцами как концертмейстеры или как дирижеры, но умели слышать верный певческий тон и добивались прекрасных результатов.

 Однако, по этому поводу не стоит обольщаться. Даже если Вы почему-либо уверены, что тоже умеете слышать верный певческий тон, результаты вашей работы могут быть сопоставимы с результатами педагогов, упомянутых в мемуарах только в том случае, если голосовые данные и исполнительские способности ваших учеников будут сопоставимы с голосами и талантами тех, кто эти мемуары писал. Нельзя сказать, что это полностью исключено, но вероятность исчезающе мала. Поэтому, кроме постоянного развития и совершенствования, своего вокального слуха, как «слуха» на двигательные процессы, или, проще, – чутья! Кроме понимания необходимости такого развития, надо понять суть реального взаимодействия происходящего или не происходящего в вокально-педагогическом процессе.

 Педагог предлагает ученику какое-то задание (принципиально неважно какое: от «спойте такой-то тон на таком-то гласном» до сложного упражнения на какой-то общей форме движения или фразы из произведения), ученик его исполняет. Педагог как-то оценивает исполнение, предположим, одобрительно. Ученик получает положительное подкрепление, запоминает весь комплекс ощущений, который только что присутствовал, и готов воспроизводить всю ситуацию (исключительно интуитивно) на новых, все более сложных заданиях, вплоть до исполнения музыкальных произведений. До тех пор, пока не произойдет сбой, и педагог не выразит отрицательную оценку. Сбой возникает, когда исполнение ученика оценивается педагогом отрицательно. Ученик вопрошающе смотрит на учителя, ожидая помощи. То, что происходит далее – зависит от большого числа факторов, но, прежде всего от того, поющий ли сам педагог или нет, и работает он по системе или без таковой.

 Выше упоминался крайний вариант: учитель – не певец, а пианист или дирижер и голоса не имеет. Возьмем для анализа к тому же вариант отсутствия системы. Вообще понятие «системность» и «систематичность» весьма часто воспринимаются в бытовом понимании как «регулярность» «периодичность» или включенность в какую-то формальную структуру: от кружка художественной самодеятельности или детской музыкальной школы до консерватории, театра или филармонии. Это не верно. Понятие «система» – это строгий научный термин. Есть ряд определений системы. Например: «функциональное единство взаимосвязанных элементов, на множестве которых реализуется отношение дополнительности» (Н.П. Бочкарёв). Мы же для простоты будем понимать под системой какой-то осознанный, зафиксированный и постоянно повторяющийся способ работы.

 Учитель описываемого (безголосого и бессистемного) варианта при сбое может предложить ученику только одно: «Попробуй еще раз» или «Спой как-нибудь по-другому». Нет, конечно, учитель может прибегнуть к музыкальной терминологии, предложить изменить нюанс, штрих, применить эмоционально-образную накачку, но за всем этим реально будет стоять «Спой по-другому» и «Еще раз».

 Наш гипотетический учитель может прибегнуть к вокальной терминологии, предложив, например, спеть «ближе», «уже», «собраннее», «глубже опереть дыхание», «направить в купол», «почувствовать в маске» и т.п. (знакомый с вокальной педагогикой легко продолжит перечень аналогичных рекомендаций). Степень эффективности такого воздействия будет зависеть уже не от учителя, а от уровня подготовки и опыта ученика. Если в его опыте были положительные результаты от рекомендаций такого рода у других педагогов, которые сопровождали их убедительной демонстрацией певческого тона, успешно имитированного учеником, и ученик вспомнит ситуацию и сопутствовавшие ей ощущения, о которых, собственно и говорит педагог, то рекомендация может сработать.

 Если же у ученика нет такого опыта, то рекомендации из области вокальной педагогики будут ему непонятны и не сработают. Но вернемся к варианту «спой еще как-нибудь по-другому». Ведь именно этот вариант срабатывал, исходя из мемуарной информации.

 Чем выше уровень природного развития всех мышц, участвующих в голосообразовании, чем совершеннее природная акустика певца и чем многообразнее его слуховые представления – тем больше вариантов «как-нибудь по-другому» сможет он предложить педагогу. Последнему останется только выбрать, вариант, устраивающий его слух и зафиксировать на нем внимание ученика. Тогда и начнется самое главное (или не начнется).

 Все вышеперечисленные природные данные ученика могут остаться на исходном уровне, если ученик не имеет способности к самонаблюдению и самоанализу, а его учитель не считает нужным процесс самонаблюдения и самоанализа запустить, организовать, поддерживать и всячески поощрять.

 Тогда возникает трагическая ситуация, постоянно воспроизводящаяся в структурах всех уровней обучения. Педагог – блестящий певец, у ученика великолепный голос, в течение урока они «обливают» друг друга потоками прекрасного звука. На начальном этапе оба очень довольны друг другом, но потом выясняется, что прогресса нет. В лучшем случае ученик выходит из учебного заведения таким же, каким пришел, обогатившись репертуаром и музыкальной подготовкой. Но в этом заслуга не столько педагога, сколько концертмейстеров и дирижеров. Педагог, в лучшем случае, смог передать только какие-то свои музыкантские и актерские качества, то есть, свой личный, индивидуальный опыт. Но известно, что учебный процесс – это передача от поколения к поколению *социально значимого опыта*, а не только и не столько индивидуального.

 В худшем случае – при несоответствии начального уровня вокальных данных ученика профессиональным требованиям – он (она) постепенно перестает справляться с программой учебного заведения, и приходиться делать «оргвыводы»: отчислить за профнепригодностью, переводить к другому педагогу или, если это обнаруживается на завершающих этапах обучения, – выпускать неполноценного профессионала.

 Но вернёмся к описываемой модели урока с не поющим педагогом. Получив после нескольких проб устраивающий его вариант, наш учитель просит ученика проследить, чем самочувствие последнего удачного варианта отличалось он предыдущих неудачных. Если ученик ответить не может, т.к. его внимание не было направлено вовнутрь, – он ждал реакции учителя, – то приходится повторить поиск, но уже со смещением «точки сборки» восприятия (К. Кастанеда) в себя, на свои ощущения.

 Естественно, что сначала ощущения ученика будут хаотичны и недифференцированы и в лучшем случае он оценит самочувствие удачного варианта чем-нибудь вроде: «так удобнее», «было легче». Это неважно. Внутренняя топография певческих ощущений имеет тенденцию уточняться и укрупнять масштаб.

 Самоанализ певца будет происходить в каких-то словесных описаниях. Важно не навязывать ученику своих или традиционных выражений и терминов. Существенно не само выражение, выбранное учеником, а та связь, которая возникла между eго самочувствием и этим выражением. О роли терминологии и о ее формировании будет сказано ниже.

 Роль учителя в организации самонаблюдения и самоанализа ученика состоит в недопущении его звукового самообольщения и самообмана. Точнее – это есть смещение внимания с акустических каналов восприятия своего голоса на неакустические: ощущения вибрации, давления и работающих мышц. Этот вопрос мы также разберем подробно. Поговорку «повторение – мать учения» в описываемом процессе целесообразно понимать не как повторение тона, попевки, общей формы музыкального движения, гласных, согласных, дыхательного, голосообразуюшего или артикулярного движения (т.е. всего, из чего может быть составлено задание учителя), музыкальной фразы или целого произведения. Такое «повторение», совершаемое для закрепления какой-либо координации формирования двигательного навыка и тренажа мускулатуры, может присутствовать, если оно нужно учителю и ученику, но может и отсутствовать. Все зависит от уровня развития и одаренности ученика и от уровня и этапа процесса обучения.

 Ученик, предположим, в какой-то степени научился проводить самонаблюдение, а процесс самоанализа стал показывать воспроизводимость хотя бы некоторых элементов самочувствия, возникающего на вариантах исполнения, положительно оцениваемых педагогом. Это показывает, что топография певческих ощущений начинает уточняться и превращаться в то, что Л.Б. Дмитриев называл «регулировочный образ». Правда, он отождествлял регулировочный образ с эталоном звука. Когда мы разберемся в соотношении акустических и неакустических каналов восприятия своего голоса, будет ясно, что это не одно и тоже. Нашему же ученику теперь надо превратить то, что он пронаблюдал в себе и проанализировал, в «модель потребного будущего». Это значит, что действие и воспоминание о нем, (осознание и анализ наблюдения), должны поменяться местами во времени: представление о себе поющем должно у ученика предшествовать пению. Очень важно не путать этот процесс с воспроизведением задания, предложенного поющим педагогом в виде звуковой демонстрации.

 Описываемая последовательность выглядит так: пение – наблюдение, анализ – представление, воспоминание представления (имитация представления), пение – имитация себя (самоимитация).

 Строго говоря, единственное, что может реально делать педагог в вокально-педагогическом взаимодействии – это организовывать процессы самонаблюдения, самоанализа и самоимитации ученика. Если в проанализированном «мемуарном» варианте непоющего педагога этот процесс был организован правильно, то это и объясняет появление мемуаров, т.е., что обучение шло успешно, и ученик состоялся как певец. Но не надо думать, что поющий и даже очень хорошо поющий учитель может обойтись без этой триады. Он может все это делать с большим или с меньшим уровнем осознания (не говоря уже о научном уровне), но либо он это делает и работает успешно, либо не делает, и возникает ситуация, описанная выше, когда у обоих (учителя и ученика) прекрасные голоса, а «процесс не идет».

 В заключение этой темы вернемся к вопросу соотношения эффективности и системности. Вся логика рассуждения приводит к выводу, что эффективность зависит не столько от наличия или отсутствия в работе педагога системы, сколь от вышеописанной триады: «самонаблюдение, самоанализ, самоимитация». Если этот процесс не организуется или даже разрушается педагогом (естественно, без злого умысла, а по неведению!), то никакая система не поможет. Напротив, наличие системы способствует организации триады даже без сознательной постановки цели, а интуитивно: многократное повторение элементов системы в одной и той же последовательности (что является непременным признаком системы) включает в организме механизмы оптимизации, т.е. работы на максимальный результат с минимальными затратами, что раньше или позже обязательно выйдет в сознание. Это и явится условием запуска нашей триады.

 В этой лекции уже был упомянут Карлос Кастанеда («точка сборки» – другими словами, выбор позиции наблюдения). Еще одна цитата, на мой взгляд, очень подходящая к обсуждаемой теме: «Мир не отдается нам прямо; Между нами и ним находится описание мира. Поэтому, правильно говоря, мы всегда на один шаг позади и наше восприятие мира всегда только воспоминание о его восприятии. Мы вечно вспоминаем тот момент, который только что прошел. Мы вспоминаем, вспоминаем, вспоминаем» (К. Кастанеда «Сказки о силе»).

 Все мышечные системы нашего организма в самом общем плане делятся на явно представленные в сознании и представленные косвенно. Явно представленные системы можно наблюдать визуально и через пространственное костно-мышечное чувство. Это не значит, что наш мозг не может быть обманут и этими системами тоже. Хорошо известны обманы зрения, иллюзии восприятия. Но все же, если человек достаточно тренирован, то он может точно определять положение тела в пространстве и достаточно совершенно им управлять. Достаточно часто глядящийся в зеркало актер, причем, глядящийся целеустремленно, например, при гримировании или при занятиях артикуляцией в речи или пении, никогда не «перепутает мимику», т.е. лицо его адекватно будет отражать действительные или имитируемые переживания. Всю подобную мускулатуру будем условно и неточно называть произвольной. Для нас особенно важны мышцы лица (все!), передняя часть языка, мышцы грудной клетки, брюшной стенки, боков и спины. Все остальные мышцы назовем непроизвольными. Для некоторых из них есть и специальное название «внутренние» или «висцеральные». Поскольку у нас речь идет о более широком спектре неуправляемой прямо и не ощущаемой непосредственно мускулатуры, в который входят не только те, которые в анатомии точно определяются термином «висцеральные», то мы и не будем пользоваться лишний раз анатомическим термином. Итак, мы ощущаем, например, сердцебиение, но в основном по звукам и колебаниям, доносящимся из грудной клетки. Мы знаем, что есть такое явление работы мышц кишечника, как перистальтика, но ощущаем это косвенно, в основном по передвижениям газов. И так далее. Для нас важно, что далеко не все проявления мышечного аппарата гортани воспринимаются нами прямо, движения глотки и задней части языка – тоже, а уж что касается работы трахеи, бронхов и легких – то тут и совсем прямо нам ничего не дается. Но так уж устроено в природе, что все наиболее сложные и тонкие функции организма переведены на автоматическую регуляцию и поставлены на надежную защиту от грубого вмешательства сознания. В том числе и голосовая функция и тем более такое тонкое и сложное ее проявление, как пение. Не случайно в вокальной педагогике столько рекомендаций негативного характера. Обычно педагоги учат больше через отрицание: не делай того-то, не напрягай то-то, раскрепостись, расслабься, пой легче, ищи удобство и т.д. Все это имеет одну цель: отключить грубые проявления произвольной мускулатуры для освобождения непроизвольной, которая сама лучше знает, что надо делать. Потому история вокального искусства знает примеры неудачного опыта в педагогике выдающихся певцов: они просто не понимали, как поют сами.

 Ни в коем случае не следует из этих примеров делать вывод, что такие «интуитивные» «природные» певцы, не занимавшиеся вокальной педагогикой принципиально или отказывавшиеся от нее после неудачных попыток, являются в чем-то неполноценными или просто неумными или ленивыми людьми. Ни в коем случае! Как правило, именно такие высоко одаренные певческим наитием, интуицией люди достигают истинных исполнительских вершин. Именно они предназначены природой к истинному творчеству, которое К.С. Станиславский называл «сверхсознательным» и для подхода к которому создал свою систему воспитания актера. К сожалению, в нашей практике такие одаренные личности, в том числе дети, встречаются крайне редко. Но механизмы певческой регуляции голосообразования есть у каждого, но не каждого они включены. Так же, как мы можем ощутить работу непроизвольной мускулатуры, косвенно через произвольную – так же и запустить работу непроизвольной мы можем косвенно через точно рассчитанные движения (или недвижения) произвольной. В этом суть принципа саморегуляции.