

**Міністерство освіти і науки України**  
**Сумський державний педагогічний університет**  
**імені А. С. Макаренка**  
**Навчально – науковий інститут культури і мистецтв**

**Наталія Фоломєєва**

**НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК**  
**Співацька підготовка автора-виконавця сучасної популярної музики**  
**для здобувачів вищої освіти**

Суми – 2025

УДК 378.011.78: 374.134.784.94 (075.8.057.875)

Ф75

*Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка  
(протокол № 11 від 26 травня 2025 року)*

**Розробник:**

Кандидат педагогічних наук, доцент, PhD, доцент кафедри сценічного мистецтва, естради та методики режисерування Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка Фоломєєва Наталія Аркадіївна

**Рецензенти:**

**Горбенко Сергій Семенович** – доктор педагогічних наук, професор кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу та диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, Заслужений працівник культури України

**Гречаник Наталія Ігорівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри управління та освітніх технологій Національного університету біоресурсів і природокористування України

**Шумілова Ірина Федорівна** – Доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри управління та освітніх технологій Національного університету біоресурсів і природокористування України

Фоломєєва Н.А. Співацька підготовка автора-виконавця сучасної популярної музики: *навчальний посібник*. Суми, 2025. 171 с.

Навчальний посібник призначено для здобувачів вищої галузі знань В Культура, мистецтво та гуманітарні науки.

© Фоломєєва Н.А., 2025

© ФОП Цьома С.П., 2025

## **ЗМІСТ**

<b>ВСТУП.....</b>	<b>5</b>
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СПІВАЦЬКОЇ ПІДГОТОВКИ АВТОРА-ВИКОНАВЦЯ СУЧАСНОЇ ПОПУЛЯРНОЇ МУЗИКИ.....</b>	<b>7</b>
<b>РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ КОНЦЕПЦІЇ РУДОЛЬФА ЛАБАНА У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ АВТОРА-ВИКОНАВЦЯ СУЧАСНОЇ ПОПУЛЯРНОЇ МУЗИКИ.....</b>	<b>29</b>
<b>РОЗДІЛ 3. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ СПІВАЦЬКОЇ ПІДГОТОВКИ АВТОРА-ВИКОНАВЦЯ СУЧАСНОЇ ПОПУЛЯРНОЇ МУЗИКИ.....</b>	<b>36</b>
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>101</b>
<b>РЕКОМЕНДОВАНІ ДЖЕРЕЛА ІНФОРМАЦІЇ.....</b>	<b>139</b>
<b>ДОДАТКИ.....</b>	<b>147</b>

## ВСТУП

На основі багаторічного досвіду підготовки естрадних співаків можна зробити висновок щодо постійної наявності категорії авторів-виконавців серед здобувачів вищої освіти, зокрема, спеціальності В 5 Музичне мистецтво. Усі здобувачі вищої освіти класу естрадного співу прагнуть професійно працювати співаками-піснярами/виконавцями-піснярами та охоплюють низку сучасних стилів, включаючи поп, рок, соул та кантрі. Вони виступають у різних контекстах, включаючи сольні виступи та виступи у складі гурту. Для студентів кожного року навчання пропонується годинний щотижневий урок вокалу, а також низка групових занять, зосереджених на інших галузях навчальної програми, включаючи написання пісень/створення музики, музичне виробництво, музичні навички та бізнес-навички. Працюючи зі студентами першого та другого курсів, моя роль викладача вокалу має різні аспекти в рамках загальних галузей вокальної техніки та виконавської техніки. Я не викладаю написання пісень. Моя головна мета — забезпечити безпечне та здорове використання вокалу. Будь-які значні вокальні звички у окремого співака, які можуть негативно вплинути на здоров'я голосу, будуть вирішуватися пріоритетно. Якщо я помічаю наявність проблем зі здоров'ям голосу, я раджу співакові негайно звернутися до клініки голосових спеціалістів для обстеження у лікаря. Я вважаю знання про здоров'я голосу та реабілітацію важливою частиною своєї практики та пройшла низку курсів, які проводили логопеди та реабілітаційні тренери. Ці знання дозволяють мені легше розпізнавати проблеми з голосом, щоб я могла направляти окремих співаків до відповідного фахівця, а також впливають на мій підхід до техніки співу в моїй педагогічній практиці.

Мета авторського викладання полягає в тому, щоб студенти розвинули здорову та ефективну вокальну техніку, яку можна інтегрувати з їхнім власним індивідуальним вокальним стилем. Наявність впізнаваного або унікального вокального звучання особливо важлива для багатьох співаків-авторів пісень (Reinhert, 2019), і це можна розвивати та підтримувати за

допомогою здорових вокальних практик. Поряд з моєю зосередженістю на функціональному навчанні співу, є багато інших елементів моєї практики в рамках вокального навчання, залежно від індивідуальних потреб. Це включає дослідження стилістичних особливостей та вимог різних жанрів популярного співу, таких як різні початку та відступи звуку, вокальні прикраси, такі як рифи, імпровізація та різні вокальні установки. Я також інтегрую вивчення гами та ладів у цю роботу про стиль та імпровізацію.

У контексті цього дослідження термін «педагогіка» стосується методів або практики навчання. У моєму конкретному педагогічному контексті та в цій дисертації співак-автор пісень або автор-виконавець пісень визначається як співак, який пише та виконує власну музику. Це включає більш традиційну сольну роботу співака-автора пісень, а також ширше розуміння співака, який виконує власну музику у складі гурту. Термін «сучасний» стосується неklasичних стилів співу, таких як поп, рок, R&B, соул, госпел, хіп-хоп, джаз та кантрі. Терміни «популярний» та «CCM» (сучасна комерційна музика) будуть використовуватися взаємозамінно з терміном «сучасний» та в тому ж значенні, щоб відобразити термінологію, що використовується в дискурсі. Усі ці терміни мають пов'язані проблеми. «Сучасний» – це термін, який також використовується для опису класичної музики, що є можливим джерелом плутанини. «Популярний» має різні значення та може стосуватися культури або привабливості. Термін «Сучасна комерційна музика», який з'явився на заміну терміну «неklasична», часто використовується в літературі, але використання слова «комерційний» було поставлено під сумнів через його потенційно негативні конотації. Хоча його часто включають до поняття співу за принципом CCM, я розглядаю музичний театр як зовсім інший виконавський засіб зі своїми власними специфічними потребами в навчанні. Тому музичний театр не включено до стилю CCM для цілей цього дослідження, яке зосереджено саме на розвитку моєї практики роботи зі співаками-авторами пісень. У контексті даного навчального посібника «виконавські навички» визначаються як будь-які навички, пов'язані з

передачею музики в рамках живих та записаних виступів. «Виконавська техніка» стосується способів підходу до виконання, яким можна навчити або які можна відтворити. «Фізичні підходи» використовуються в цьому дослідженні для опису будь-якої форми вправ, техніки чи практики, що передбачає активну залучення тіла або певну форму тілесного руху. Окремі вправи також описуються як «фізичні інструменти», які можуть бути частиною «інструментарію» для використання в розвитку виконавських навичок.

Даний навчальний посібник призначений, передусім, для здобувачів вищої освіти спеціальності В 5 Музичне мистецтво, однак також буде корисним для інших здобувачів вищої освіти галуз знань В Культура, мистецтво та гуманітарні науки (зокрема, спеціальностей А 4 Середня освіта (Музичне мистецтво), та В 6 Перформативні мистецтва), професійна підготовка яких пов'язана з естрадним вокальним виконавством.

# **РОЗДІЛ 1**

## **ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ СПІВАЦЬКОЇ ПІДГОТОВКИ АВТОРА-ВИКОНАВЦЯ СУЧАСНОЇ ПОПУЛЯРНОЇ МУЗИКИ**

Відомий дослідник Метью Хоч виступає за цілісний підхід до вокальної педагогіки та стверджує, що для автентичного співу необхідно враховувати всю істоту співака (Hoch, 2020). Класичні педагоги, такі як Селл, також пропагують підхід, який не зосереджується лише на вокальній підготовці (Sell, 2017), припускаючи, що термін «вокальна педагогіка» може бути спрощеним, оскільки розвиток голосу не є єдиним аспектом підготовки співака. Щоб дати більш повне визначення «вокальної педагогіки», необхідно дослідити сучасні уявлення про широкі сфери, що охоплюють підготовку співаків у всіх стилях співу.

Тему вокальної педагогіки та ролі викладача вокалу обговорюють Гілл та Гербст у своїй статті з логопедичної фоніатрії «Вокальна педагогіка — що нам потрібно?» (Gill & Herbst, 2016). У ній вони підсумовують обговорення заключної основної панелі 10-ї Панєвропейської вокальної конференції (PEVOC). PEVOC – це серія високо оцінених, дворічних європейських конференцій, заснованих у 1995 році як міждисциплінарний вокальний форум для обміну висновками та дослідженнями. До складу панелі увійшли п'ять видатних науковців та вокальних педагогів з Великої Британії, США, Німеччини та Австрії. Серед них був ЛоВетрі, який, мабуть, є найвідомішим педагогом ССМ, чия робота охоплює як музичний театр, так і популярні стилі співу. Вони запропонували три основні напрямки вокальної педагогіки: реабілітацію, коучинг та розвиток голосу. «Розвиток голосу» описувався як такий, що включає в основному «функціональні та фізіологічні аспекти співу», а «коучинг» – як такий, що здебільшого стосується виконавських навичок (Gill & Herbst, 2016, с. 169). Реабілітацію та перепідготовку співочого голосу обговорювали в контексті пошкодження або травми голосу та розладу голосу.

Гілл та Гербст повідомляють, що це розглядалися як три окремі напрямки вокальної педагогіки.

Такі організації, як Британська асоціація голосу (BVA), також підтримують подібну триетапну модель до тієї, що обговорювалася на PEVOC. Британська асоціація вокалу (BVA) описує свою роль як надання освіти та консультацій з питань вокальної техніки, виконання та здоров'я вокалу (Британська асоціація вокалу).

Здоров'я вокалу тісно пов'язане з вокальною реабілітацією, але воно краще відповідає ролі вчителя вокалу. Вокальна реабілітація, можливо, виходить за рамки компетенції вчителя вокалу та належить до ролей таких професіоналів, як логопед або реабілітаційний тренер.

Ця триетапна модель не є жанрово-специфічною, і ця конкретна панель PEVOC включала класичних та сучасних педагогів вокалу Чепмена та ЛоВетрі. Включення ЛоВетрі свідчить про визнання некласичної вокальної педагогіки. Зростання популярної співочої підготовки та поява курсів на рівні вищої освіти у Великій Британії, Сполучених Штатах та Австралії підтверджено літературою. Шиндлер наголошує на зростанні музичних курсів у популярних стилях, особливо з середини 1990-х років (Schindler, 2014), а Бартлетт визначає швидке зростання попиту на навчання співу в сучасних стилях, частково завдяки впливу соціальних мереж та реаліті-шоу (Bartlett, 2020). Чандлер також розглядає популярний спів у його контексті як найновіший зі стилів співу, що були представлені в музичних закладах, і вважає, що жанрово-специфічна педагогіка перебуває на ранніх стадіях свого розвитку (Chandler, 2014).

Після появи курсів популярної музики та зростання попиту на навчання сучасному співу, як установи вирішували питання кадрового забезпечення та підготовки викладачів у відносно новій галузі? Дослідження LoVetri та Weekly проливає світло на це світло. У їхньому опитуванні сучасної комерційної музики 2003 року та подальшому дослідженні 2009 року розглядається питання «Хто що викладає в некласичній музиці?» (LoVetri & Weekly, 2003, с.



207). Відповіді були зібрані шляхом опитування викладачів співу з усієї території Сполучених Штатів та кількох інших країн. У першому опитуванні взяли участь 139 респондентів, а в наступному – 145. Хоча основна увага приділяється музичному театру, який включено до сучасного стилю, важливо, що опитування 2003 року показало, що: «З тих, хто викладав цей стиль сучасного музичного театру, 96% також викладали класичний» (LoVetri & Weekly, 2003, с. 211). LoVetri та Weekly також повідомили, що низка викладачів мали суперечливі думки щодо дисциплін класичного та сучасного співу з різних причин. Вони припускають, що це пов'язано з браком Згода експертів щодо основних вокальних функцій для CCM.

Дослідження LoVetri та Weekly показує, що зі зростанням попиту на різні стилі навчання співу, викладачі класичного співу почали викладати сучасні стилі. Це мало наслідки для ефективності навчання, оскільки викладачам класичного співу, можливо, бракувало специфічних знань та досвіду сучасного співу, тому могли використовуватися методи викладання, пов'язані з класичним співом. Традиційна модель навчання вокалу «наставник-учень», наприклад, була перенесена з класичної традиції в інші жанри. Едвардс та Мейер стверджують, що через вплив цієї моделі більшість викладачів співу викладають так, як навчали їх самих, і що такий підхід може заважати викладачам адаптуватися до потреб співаків (Edwards & Meyer, 2014). Це має значні наслідки для якості та придатності навчання, що пропонується сучасним співакам у цей час. Викладачі класичного співу, які використовують ті ж методи, що й їхні власні викладачі, навряд чи могли б адекватно задовольнити потреби популярних учнів співу. Класичне звучання, а отже, і вокальна постановка, відрізняються від звучання популярного співака. Класичні співаки також зазвичай не використовують підсилення, а класична техніка розроблена таким чином, щоб голос міг лунати крізь оркестр. Це не підходить для більшості популярних вокалістів, які використовують мікрофони та не хочуть звучати як класичний співак. Звичайно, «стилістичний плюралізм» можливий, і багато викладачів співу зараз викладають як

класичні, так і некласичні жанри (Fahey, 2021). Однак, я б припустив, що в той час існувала упередженість до класичної педагогіки, яка вважалася «правильною» або «хорошою» технікою. Упередженість до класичних підходів у ширшій галузі музичної освіти була підкреслена в дискурсі популярної музики (Marrington, 2016; Bennett, 2017).

Упередженість до класичної педагогіки, можливо, зрозуміла в той час, коли існував обмежений консенсус щодо параметрів сучасного голосу. Фактично, наприкінці дев'яностих та на початку 2000-х років сучасної співочої педагогіки, можливо, не існувало. Лише у 2008 році Американська академія викладачів співу опублікувала документ з висловленням своєї позиції «На підтримку сучасної комерційної музичної (некласичної) вокальної педагогіки» (Addison et al., 2008). Рішення опублікувати цю статтю свідчить про те, що навіть цього разу у сфері вокалу існував опір ідеї про те, що популярний спів є окремою галуззю, гідною окремої педагогіки.

Термін «Сучасна комерційна музика» (CCM) був введений педагогом ЛоВетрі у 2000 році, щоб замінити термін «некласична» (Вінтер). Відтоді ЛоВетрі продовжує свою кампанію за більш широке визнання сучасної педагогіки, і термін CCM зараз широко використовується. У статті AATS 2008 року було визнано необхідність систематичного та специфічного підходу до навчання вокалу за методом CCM, і Бартлетт і Нейсміт стверджують, що сьогодні «існує широке визнання того, що звукоутворення, властиве стилям співу сучасної комерційної музики (CCM), значно відрізняється від загальноприйнятої класичної вокальної практики», включаючи якість/тон вокалу та елементи, пов'язані зі стилем (Bartlett & Naismith, 2020, с. 273).

Якщо сучасний спів зараз визнається окремим жанром, чи призвело це до розвитку вокальної педагогіки, специфічної для CCM? На момент дослідження ЛоВетрі та Віклі 2003 року вони повідомляють, що нещодавно в США стало можливим отримати ступінь бакалавра або магістра з вокального виконання та вокальної педагогіки (LoVetri & Weekly, 2003). Однак ці курси були «в першу чергу спрямовані на класичну вокальну музику» (LoVetri & Weekly, 2003, с.

208). Їхнє дослідження показало, що ця ситуація змінюється, оскільки музичні школи та консерваторії почали створювати комерційні музичні відділи. Однак на той час не було шкіл, які б пропонували курси сучасної комерційної вокальної педагогіки. Подальше дослідження LoVetri та Weekly у 2009 році не виявило суттєвих змін.

Дослідження LoVetri та Weekly показує, що у 2009 році для сучасних співаків та викладачів було дуже мало освіти на рівні вищої освіти. Переходячи до опитування Де Сілви у 2016 році, було виявлено, що на той час у США було три школи, які пропонували вищі ступені з вокальної педагогіки комерційного співу (CCM). Де Сілва опитав 62 викладачів співу як продовження опитувань 2003 та 2009 років. Питання були взяті здебільшого з опитування LoVetri та Weekly 2009 року з деякими переформулюваннями, щоб більше зосередитися на вокальній педагогіці CCM. Дослідження Де Сілви виявило збільшення педагогічної підготовки з CCM на рівні магістратури. Він також повідомив про збільшення кількості викладачів сучасного співу, які мають як аспірантуру, так і досвід виконавської діяльності. Однак це збільшення було невеликим, і більшість навчання проводилося через приватне навчання або самостійне навчання. Райнхерт стверджує, що на момент написання цієї статті у 2019 році лише одна програма у Сполучених Штатах пропонувала ступінь магістра з сучасної вокальної педагогіки, і що більшість вокальних програм у вищій освіті базуються на класичній педагогіці з моменту її виникнення у дев'ятнадцятому столітті (Reinhert, 2019). Райнхерт також зазначає, що «у Сполучених Штатах існує мало можливостей для розвитку педагогіки популярної музики для вокалу або в ширшому сенсі» (Reinhert, 2019, с. 135). Це свідчить про те, що упередженість до класичної педагогіки все ще існує як у вокальній підготовці, так і в ширшій галузі музичної освіти. Бенсон стверджує, що в США існує лише дві університетські програми зі ступенем магістра з некласичної вокальної педагогіки, одна з яких зосереджена на популярному співі, а інша – на музичному театрі (Benson, 2020). Хоча зростання попиту на навчання з ККС призвело до того, що багато

університетів додали курси з популярної музики та сучасного вокалу, здається, що «багато з цих самих навчальних закладів повільно розробляють додаткові навчальні програми для викладачів співу» (Bartlett, 2020, с. 3). Отже, склалася ситуація, коли попит на спеціалізованих викладачів ККС зріс, але післядипломна підготовка для викладачів неklasичної музики не зросла достатньо, щоб задовольнити цей попит, і наразі бракує ефективних педагогічних програм для викладачів ККС (Bartlett, 2020).

Після свого опитування 2003 року LoVetri та Weekly зробили висновки щодо того, що зараз потрібно для забезпечення достатньої підготовки сучасних викладачів вокалу. Це включало послідовну інформацію про вокальне виробництво, поглиблені знання з вокальної науки та голосової медицини, а також більше досліджень ефективності та безпеки методології. Тож чи ми зараз на етапі, коли існує послідовність інформації, що стосується ККС, на основі достовірних досліджень? Стаття Бартлетта в *Voice and Speech Review* за 2020 рік розглядає тему підготовки викладачів ККС. Вона стверджує, що «багато написано про відмінності в параметрах голосоутворення співаків класичної та сучасної комерційної музики (СКМ)» (Bartlett, 2020, с. 185). Вона визначає відмінності між класичним та сучасним стилями в таких областях, як положення гортані, вивільнення черевної порожнини, ширина глотки, фразування, використання регістру, використання мови та вібрато. Аналогічно, у своєму розділі про викладання популярних музичних стилів у книзі «Викладання співу у 21 столітті» Чандлер містить таблицю фундаментальних відмінностей між класичним та сучасним співом. Вона детально описує деякі подібні до Бартлетт області, а також додаткові питання, такі як початок, дикція, ритм та ампліфікація (Chandler, 2014). Отже, чи є цей тип класифікації «наявністю чітко організованої та послідовної інформації про голосоутворення для СКМ», яку LoVetri та Weekly вважали необхідною у 2003 році для розробки ефективної педагогіки (LoVetri & Weekly, 2003, с. 215)? Існує кілька нещодавно опублікованих книг, присвячених видатним сучасним педагогам. Книга Бенсона «Навчання

сучасних комерційних співаків» (2020) має 26 авторів, яких було визначено як зразкових педагогів ССМ за допомогою анонімного опитування, проведеного у 2017 році. Педагоги, що входять до цієї групи, практикують у різних країнах світу, включаючи Австралію, Великобританію, США, Іспанію та Данію. У цій групі представлено низку усталених методик навчання, включаючи тренінг голосу Естілла, соматичну голосову роботу, спів на рівні мовлення та повну вокально-технічну техніку, а також незалежні педагогічні підходи. Кожен розділ містить інтерв'ю з педагогами на певну тему, пов'язану з навчанням сучасних співаків. Значна частина обговорення зосереджена навколо вокальної техніки. Стає зрозумілим, що серед цих педагогів немає єдиної думки щодо того, з чого складається техніка ССМ і як її слід викладати. У цьому тексті висловлено багато різних поглядів на такі сфери, як реєстрація, вокальна постановка, а також термінологія та наука, що стосуються аспектів сучасного голосового виробництва. Педагоги мають власні погляди та методи викладання різних аспектів техніки. Наприклад, розділ про «Белт», можливо, одну з найбільш досліджених галузей сучасного вокалу, розкриває низку думок щодо того, як виготовляється белт і як його слід навчати. Таке розмаїття підходів до викладання сучасного співу можна розглядати як позитивне. Однак також стає зрозумілим, що «немає достатньо досліджень про сучасних співаків» (Чалфін, цитовано у Бенсона, 2020, с. 124). Ця думка висловлена в книзі Дейна Чалфіна, чії клінічні дослідження ларингофарингеальних жестів первинних звуків та сучасного співу тривають з 2006 року. Цю думку також висловлюють інші автори в цьому тексті та іншій переглянутій літературі.

Огляд книги Бенсон показує, що з точки зору послідовної інформації про вокальний процес, знань про вокальну науку та досліджень ефективності та безпеки сучасних технік, до яких закликали LoVetri та Weekly у 2003 році, ми ще не досягли цього. Отже, якщо 26 авторів тексту Бенсон відрізняються у своїх поглядах на науку та техніку, що лежать в основі сучасних стилів голосу, чи є якісь аспекти вокальної педагогіки, де можна знайти загальний

консенсус? Бенсон повідомляє, що кожен педагог певним чином звертається до вирівнювання або постави. Чандлер виступає за розтяжку тіла. Інші автори пропонують такі практики, як йога, техніка Александера, метод Фельденкрайза та картування тіла. У тексті обговорюється кілька причин, чому фізичні тренування корисні для співака. Однією з цілей такої роботи є зняття напруги, і Бенсон виявила, беручи інтерв'ю у своїх авторів, що існує «велика згода щодо важливості зняття непотрібної напруги» (Benson, 2020, p. 90). Наприклад, Чалфін стверджує, що «боротьба з напругою є основоположною для всього» (Чалфін у Бенсона, 2020, с. 97). Найпоширенішими негативними напругами, згаданими в книзі Бенсона, є: щелепа, шия/горло, язик, все тіло, дихання та емоційний стрес. Нездатність боротися з такою напругою може мати наслідки для здоров'я голосу. За словами Сондерс-Бартон, фізична напруга перериває потік комунікації і, отже, становить ризик для здоров'я голосу (Сондерс-Бартон, цитовано у Бенсона, 2020).

У досліджених джерелах широко визнано, що тіло без напруги корисне для всіх стилів співу, і тому це гарний приклад елемента педагогіки, який є актуальним для всіх співочих жанрів. Ще однією пов'язаною причиною включення фізичних підходів у підготовку сучасного співака є розвиток збалансованого положення тіла. За словами відомого педагога співу Дейма, «вирішення проблем з положенням тіла та поставою може призвести до різючого покращення голосоутворення» (Дейм, 2005, с. 5). Інші провідні вокальні педагоги, такі як Дженіс Чепмен, також визнають та детально описують фундаментальний зв'язок між поставою та звуком (Chapman & Morris, 2021). Робота в сферах вирівнювання та натягу взаємопов'язана, оскільки постуральні звички можуть призвести до натягу, а надмірний натяг може вплинути на вирівнювання. Основоположні праці Дейма та Чепмен зосереджені навколо класичного голосу. Однак вирівнювання – це ще одна сфера голосової підготовки, яка є актуальною для різних жанрів. У книзі «Вокальне здоров'я для сучасного комерційного співака» ЛеБорнь радить

співакам «тренуватися як спортсмен для вокального довголіття» (LeBorgne, 2018, с. 63). Вона стверджує, що вирівнювання є важливим будівельним блоком у базовій педагогічній підготовці. Прийняття цієї точки зору відображено в педагогічних текстах, таких як «Викладання співу в 21 столітті» (Harrison & O'Bryan, 2014), в яких підкреслюється важливість фізичної роботи шляхом включення розділів, що обговорюють картування тіла та метод Фельденкрайза. Також є деякі обговорення щодо переваг техніки Александра та йоги. Цей тип рухової практики став невід'ємною частиною навчання в різних виконавських дисциплінах. Наприклад, техніка Александра вже давно включена до акторської підготовки, і її переваги для музикантів також добре відомі. Попередні результати докторського дослідження Бартлетта також підтверджують фізичну роботу як важливий елемент педагогіки ССМ, причому всі дев'ять педагогів, з якими було проведено інтерв'ю, розглядають питання вирівнювання у своїй поточній практиці (Bartlett & Naismith, 2020).

Як же цей аспект підготовки співаків вписується в триетапний підхід до вокальної педагогіки, що пропагується в PEVOC? Безумовно, цей тип фізичного тренування має відношення до формування голосу, оскільки як класичні, так і сучасні дискурси підтверджують вплив вирівнювання на вокальне виробництво. Також було встановлено чіткий зв'язок між вирівнюванням та здоров'ям голосу. Проблеми з вирівнюванням та напруга можуть негативно впливати на ефективність та безпеку вокального виробництва. Такі фізичні звички можуть призвести до проблем зі здоров'ям голосу, що потребують медичного лікування. Балансування вирівнювання та зняття напруги також є основною частиною роботи, яку виконують такі фахівці, як логопеди, з реабілітації голосу (Harris & Howard, 2017). Таким чином, фізичні підходи до тренувань легко вписуються як у напрямки розвитку голосу, так і в напрямки здоров'я та реабілітації голосу у вокальній педагогіці. Однак менш очевидним і значною мірою відсутнім у дискурсі є зв'язок між фізичними підходами та третьою сферою вокальної педагогіки: технікою виконання.

Хоча педагоги ССМ погоджуються з важливістю вирішення проблем напруги та вирівнювання під час навчання співаків, єдиної думки щодо найкращого методу цього немає. У своєму розділі «Картування тіла у викладанні співу в 21 столітті» Б'юкенен обговорює, як вчителі співу часто усвідомлюють проблеми з поставою або труднощі, що впливають на людей, і можуть використовувати підхід «швидкого виправлення», щоб виправити те, що спостерігається в даний момент, у надії встановити щось більш функціональне (Buchanan, 2014). Необхідність такого підходу визнають багато вчителів, включаючи мене. Уроки вокалу в освітніх закладах зазвичай тривають 30 або 60 хвилин протягом обмеженої кількості тижнів, протягом яких необхідно розвинути низку голосових та виконавських навичок. Може просто не вистачити часу, щоб повноцінно розглянути фізичні аспекти вокальної підготовки, що робить необхідним підхід «швидкого виправлення». В інтерв'ю зі своїми авторами Бенсон виявила, що найважливішими аспектами навчання поза вокальною студією є метод роботи з тілом, фізична підготовка та турбота про себе/психічне здоров'я (Benson, 2020). Це говорить про те, що цей тип фізичного розвитку може відбуватися поза студією співу шляхом перехресного тренування в рамках рухових дисциплін. Це може забезпечити більш послідовну та ефективну альтернативу «швидкому виправленню». Це також піднімає цікаві питання щодо змісту навчальної програми на рівні вищої освіти та того, які заняття можуть бути включені на додаток до уроків вокалу.

У джерелах з вокальної педагогіки та співу багато обговорюється з різних аспектів вокальної техніки. Це включає деяке обговорення фізичної підготовки у зв'язку з розвитком голосу, здоров'ям та реабілітацією вокалу. Однак існує третя сфера вокальної педагогіки: виконавська підготовка. Дуже мало обговорюється розвиток виконавських навичок, характерних для сучасних співаків. Хоча вокальні аспекти виконання відіграють ключову роль, експресивні виконавські навички співака включають здатність встановлювати зв'язок з аудиторією та передавати емоції та історію їй. Багато педагогів у



книзі Бенсона 2020 року мало або взагалі не згадують про методи розвитку зв'язку з матеріалом та комунікації на сцені. Однак техніка мікрофона визнається важливим аспектом навчання, а методи розвитку навичок імпровізації обговорюються деякими педагогами. Автори тексту Хоч 2018 року «Отже, ви хочете співати ССМ: Посібник для виконавців» також мало згадують про техніки, які можна використовувати для розвитку таких навичок, як розповідь історій та експресивне виконання. Частково це може бути пов'язано зі сприйняттям сучасного співу та тим, як він відрізняється від інших співочих категорій. Едвардс стверджує, що комерційні співаки «часто розповідають особисту історію», на відміну від виконавців музичного театру, яким потрібно буде звертатися до акторських інструментів та технік, щоб персоналізувати те, що вони передають (Едвардс, 2018, с. 28). Це не враховує більшість концертних співаків, які виконують кавер-матеріал і тому повинні передавати слова та музику, написані іншими. Це також не враховує необхідність розвитку виконавських навичок співаків-авторів пісень, які не обов'язково мають вроджену здатність повноцінно та ефективно доносити історію до аудиторії, навіть коли матеріал є для них особистим.

При огляді джерел ССМ очевидна відсутність дискусій щодо виконавської педагогіки, особливо в порівнянні з набагато ширшим обговоренням техніки сучасного співу. Однак існує консенсус щодо важливості експресивних навичок у сучасного співака. Наприклад, автори книги Бенсона погоджуються, що здатність бути експресивним є життєво важливою для сучасного співака (Benson, 2020). Однак значна частина обговорень щодо розвитку цих експресивних виконавських навичок стосується дослідження та розбору тексту пісні та підтексту. Наприклад, порада Ріггса з цього приводу полягає в тому, щоб «зосередитися на тому, що насправді означають слова пісні» (Riggs, цитовано в Benson, 2020, с. 181). Звичайно, співак повинен розуміти, про що він співає, і аналіз тексту пісні є основною та важливою відправною точкою для співака будь-якого жанру. Однак знання значення слів не обов'язково дозволяє співакові повністю

емоційно пов'язати себе з матеріалом або висловити значення та емоції аудиторії. Педагоги Бенсона мало згадують про виконавські техніки чи інструменти для розвитку експресивного виконання. Аналогічно, хоча книга Гоха 2018 року називається «посібником для виконавців ССМ», автори зосереджуються, здебільшого, на вокальній техніці, і обговорення методів розвитку інших аспектів виконавської майстерності обмежене. Дискусії, що стосуються безпосередньо співака-автора та розвитку виконавських навичок, є помітно рідкісними. Однак, розділ Чалфіна в «Посібнику співака-піснєра» зосереджується на важливості спілкування з аудиторією та способах підходу до цього (Chalfin, 2017).

Чалфін визнає центральну роль емоцій у виконанні співака-піснєра, що зрештою є вираженням людського стану. Він розглядає потенційно дуже особисту природу матеріалу як проблему для співаків-піснєрів, що може призвести до інтровертного виконання. Він також визнає думку багатьох співаків-піснєрів, що якщо вони будуть надто зовні емоційними або «показними», це зменшить їхню автентичність. Чалфін стверджує, що співаки-піснєрі повинні враховувати аудиторію під час свого живого виступу, який є спільним досвідом. Чалфін визнає, що існує дуже мало літератури про сценічну майстерність для співаків-піснєрів, і пропонує моделі та вправи з власної роботи зі співаками. Чалфін пропонує серію вправ для детальної інтерпретації та розуміння пісні. Ці вправи схожі на ті, що використовуються в акторській техніці Станіславського, включаючи використання об'єктива (Stanislavski, 1988). Ідеї Чалфіна щодо рівня звертання (наприклад, співак може звертатися до себе або до світу) також можна розглядати як модифікацію кіл уваги Станіславського (Stanislavski, 1988). Чалфін переходить до обговорення фізичної інтерпретації, щоб вона могла бути візуально передана аудиторії. Він пропонує попросити співака уявити, як би він стояв або жестикулював у реальному житті в контексті чи світі пісні, так само, як актор може спробувати відтворити світ п'єси. Однак це не вирішує питання про те, як ми можемо розвинути цей тип фізичного вираження в рамках

навчання співаків-піснярів. Інтерпретація основної емоції пісні та спрямування співака на жестикулювання відповідно до цієї емоції передбачає, що співак вже має необхідний рівень фізичного зв'язку та виразних навичок. Хоча Чалфін звертає увагу на життєво важливу роль фізичного вираження у виконанні співаків-піснярів, питання про те, як ми можемо розвинути фізичну усвідомленість та зв'язок у рамках навчання співаків-піснярів ССМ, також заслуговують на увагу. Ця тема є основою мого дослідницького інтересу. Недостатньо просто наголосити на важливості виразного виконання; Ми повинні розробити творчі інструменти для розвитку цих виконавських навичок у співака та автора пісень.

Ширша галузь популярної музичної освіти є «бурхливо розвивається» областю досліджень (Smith et al., 2017, p. 5). Питання того, чого і як ми повинні навчати популярних музикантів, все ще дуже актуальні для сучасного контексту вищої освіти. Багато позитивної роботи проводиться в дослідженні практики популярної музики, і, здається, у дискурсі існує консенсус щодо важливості виконавських навичок для популярного музиканта. Сімос, наприклад, розглядає виконавську майстерність як центральну частину загальної художньої ролі співака та автора пісень (Simos, 2017). Пайп підкреслює важливість візуальної комунікації у виконанні популярної музики (Pipe, 2019). Вона також стверджує, що популярна музика за своєю природою орієнтована на виконавця та стурбована іміджем, що робить більший акцент на візуальних елементах виконання, проте мало популярних музикантів отримують підготовку в цій галузі (Pipe, 2019; Pipe, 2018).

Щоб зрозуміти конкретні потреби в навчанні співака-автора, необхідно розглянути дискурс щодо сприйняття популярного артиста. Відсутність літератури, що стосується виконавської педагогіки для співаків-авторів, може бути пов'язана з переконанням, що співакам-авторам не потрібно розвивати виконавські навички так само, як іншим співакам, оскільки вони співають про власний досвід і розповідають власні історії (Edwards, 2018). Це також може бути пов'язано з концепцією «автентичності», яка стала синонімом співака-

автора. Дискурс навколо цього дає цікаві уявлення про те, як співак-автор може сприйматися як відмінний від інших співаків Кембриджського музичного товариства. У книзі «Кембриджський супутник співаку-автору» Тілл описує піднесення співака-автора у 1950-х і 1960-х роках і те, як це призвело до міцного утвердження виконання оригінального матеріалу в популярній музиці (Till, 2016). Далі він обговорює те, як співаки та автори пісень почали зосереджуватися на власних емоціях та «автентичності досвіду» у своїй творчості, описуючи автентичність як визначальну характеристику жанру співака та автора пісень (Till, 2016, с. 292). Дебати щодо автентичності виявляють протиставлення між автентичним та комерційним. Мур простежує коріння цих дебатів до порівнянь автентичності відродження англійської народної музики на противагу комерціалізації мюзик-холу на початку минулого століття (Moore, 2002). Тілл зазначає, що автори-співаки вважаються більш автентичними, ніж ті, хто не пише власний матеріал, а тих, хто вважається більш комерційним (Тілл, 2016). Отже, ідентифікаційна риса жанру: виконання самостійно написаного, оригінального матеріалу, надає співаку-пісняру певний ступінь автентичності. Цікаво, що Тілл також описує більш комерційний підхід не-співака-пісняра як «професійний» (Тілл, 2016, с. 295). Це говорить про те, що співаки-пісняри не є професійними або не потребують такого ж рівня професійної підготовки.

На жаль, схоже, склалася думка, що професійна підготовка якимось чином призведе до меншого ступеня автентичності у артиста. Дослідження Хьюза дає цікаве розуміння поглядів співаків та фахівців індустрії на артистичність у популярній музиці та взаємодію між поняттями артистизму, ідентичності та автентичності (Хьюз, 2014). Хьюз визначив індивідуальне самовираження як найважливішу тему в рамках поглядів на художність, і формальна освіта не обов'язково вважалася корисною для цього (Hughes, 2014). Загалом, здатність читати ноти не вважалася важливою для сучасного митця, деякі висловлювали думку, що «формальна освіта іноді може заважати емоційному вираженню» (Цитовано за Hughes, 2014). Я б припустив, що

негативні погляди на формальну освіту можуть бути пов'язані з високою цінністю ідентичності митця та переконанням, що навчання певним чином шкодить цій індивідуальності. Концепція музики як відображення ідентичності добре утверджена в галузі популярної музики та музикознавства. Індивідуальна ідентичність митця може бути сформована з будь-якої комбінації факторів, включаючи музичний стиль чи традицію, культуру, походження, ідентифікацію як частини певної спільноти та політичні переконання. Ці різні аспекти окремого популярного митця також відображені в дискурсі автентичності. Музикознавці, такі як Міддлтон, наприклад, обговорюють автентичність як пов'язану з культурним самовираженням (Middleton, 1990). Болман наголошує на автентичності музичного стилю або певної практики (Bohlman, 1988). Аналогічно, Тейлор стверджує, що митці можуть здобути автентичність, відмовившись продаватися комерційним інтересам, зокрема з точки зору музичного звучання чи стилю (Taylor, 1997). Хоча дискурс включає низку аспектів автентичності, очевидно, що чесне самовираження є центральним для всіх форм автентичності.

Рубідж розглядає автентичність як щось, що приписується виконанню (Rubidge, 1996). Це підкреслює важливість аудиторії у спільному досвіді виконання співака та автора пісень. Гроссберг розглядає автентичного рок-співака як особу, яка має здатність ділитися приватними та спільними почуттями та переживаннями зі своєю аудиторією (Grossberg, 2014). Автентичність також прирівнюється до самовираження (Gracyk, 1996). Це включає вираження індивідуального «я», але є також спільний аспект, який передбачає обмін універсальними історіями та емоціями. Рок-дискурс пов'язує автентичність з безпосереднім вираженням емоційного змісту (Moore, 2002). Існує потреба, щоб аудиторія сприймала співака як такого, що переживає справжні емоції, щоб виконання було автентичним (Till, 2016). На мою думку, емоції є центральним елементом, який пов'язує всі форми виконавського мистецтва та всіх виконавців з їхньою аудиторією.

Вираження емоцій у музиці та її здатність викликати емоційну реакцію називають основною причиною прослуховування музики (Juslin & Laukka, 2004). Багато співаків та авторів пісень обговорювали те, як вони досліджують свої емоції у своїй музиці (Till, 2016). Тілл використовує Адель як приклад для дослідження того, як емоційний зв'язок у виконанні сприймається та відчувається аудиторією як автентичний (Till, 2016). Тілл стверджує, що, викликаючи власні почуття, Адель здатна викликати несвідому емоційну реакцію у слухача, і підкреслює важливість емоцій як у написанні пісень, так і у виконанні співака та автора пісень. Це говорить про те, що здатність викликати та передавати почуття є центральною для ролі співака та автора пісень.

У контексті вокальної педагогіки, можливо, саме важливість, що надається індивідуальній ідентичності та автентичності, відрізняє співака-автора від інших типів співаків у стилі ККС. Як же тоді цей акцент впливає на загальні потреби в навчанні співака-автора, і як ці потреби зараз задовольняються на рівні вищої освіти? Хоча я не викладаю написання пісень, і це дослідження зосереджено на вокальній педагогіці, ширший дискурс щодо освіти в популярній музиці, включаючи педагогіку написання пісень, був цікавим для встановлення контексту підготовки співаків-авторів пісень та того, як інші аспекти навчальної програми можуть стосуватися та впливати на мою власну практику та дослідницькі питання.

Хоча існує значна кількість літератури з написання пісень (Marrington, 2016), також стверджується, що не існує усталеної та відповідної системи для написання пісень у рамках популярної музичної освіти (Henson & Zagorski-Thomas, 2019).

Однак, у джерелах можна виокремити теми. Опитування Ішервуда 2014 року було замовлено Академією вищої освіти для дослідження викладання та оцінювання написання пісень у вищій освіті. Результати базуються на 28 відповідях осіб, які викладають у 22 закладах за понад 40 програмами. Ішервуд виявив незначну згоду серед опитаних щодо того, що таке пісня та

чим написання пісень може відрізнятися від композиції (Isherwood, 2014). Основними підходами, що застосовуються в цих програмах, були написання пісень як творче мистецтво (57%) та написання пісень як комерційний продукт (21,5%). У рамках модулів з написання пісень 100% респондентів заявили, що викладаються форми/структура пісень та креативність/генерація ідей. Більшість програм також включали написання текстів пісень (96%), написання мелодій (92%), передачу певних емоцій (83%) та аналіз/пастиш (83%). Критерії та фактори, що використовувалися установами для оцінювання пісень, включали: креативність (100%), зв'язок із жанром/стилем (95%), оригінальність (86%) та передачу певних емоцій (64%). Найпоширенішими методами представлення пісень для оцінювання були публічне виконання (76%) та запис (75%).

У педагогічному дискурсі виникають теми, подібні до тих, що були виділені дослідженням Ішервуда. Творча взаємодія з музикою, наприклад, вважається центральною в освіті популярної музики (Moir & Nails, 2019). Однак, схоже, немає єдиної думки щодо визначення креативності або того, як її слід навчати та оцінювати. Ішервуд підкреслює розбіжність у підході до пісні як творчого мистецтва та комерційного продукту, і це також відображається в дискурсі. Мур та інші виступали за перехід до пісні як треку, щоб розрізнити записану пісню чи продукт (Moore 2010). З піснею як треком пов'язана важливість технологій у творчому процесі співака-автора пісень, що також підкреслюється в літературі. Теоретичні рамки, такі як «автентичне навчання» (Wiggins, 2007) та «неформальне навчання» (Green, 2008), припускають, що навчання повинно бути пов'язане з практиками в галузі, а це означає, що, можливо, програми написання пісень повинні навчати студентів навичкам, необхідним для запису та створення власної музики. Це особливо важливо з огляду на потенційну роль технологій у процесі написання пісень та їх вплив на записану форму пісні (McIntyre, 2001; Bennett, 2017).

Опитування Ішервуда (2014) та ширша література свідчать про те, що, хоча вивчення форми, структури та стилю пісні є життєво важливою частиною

навчальної програми з написання пісень, оригінальність також є важливою частиною оцінювання пісні. Спосіб, у який передається музика, також важливий, і бажаним є розвиток «унікальної, виразної та індивідуальної особистості» (Henson & Zagorski-Thomas, 2019). З точки зору вокальної педагогіки, цінність, яка надається оригінальності та унікальності, може відрізняти співака-автора від інших типів співаків ССМ. Цей аспект популярного артиста може бути важко визначити, і тому його не завжди легко розглянути педагогічно (Hughes, 2014). Ця невідчутність може певною мірою пояснити прогалину в педагогічній літературі, що стосується таких аспектів виконання, як сценічна присутність та персона.

Вираження емоцій та наративу також є темою в літературі, яка може бути пов'язана як з написанням пісень, так і з виконанням. Популярну музику можна здебільшого розглядати як записаний носій, незважаючи на коріння сучасного співака-автора у виконавських усних традиціях (Till, 2016), але музична індустрія розвивається, і в епоху потокового передавання живих виступів зараз вони є більш прибутковими, ніж продажі платівок (Michaels, 2009). Більшість співаків-авторів потребують необхідних навичок, щоб ефективно доносити свою музику як у записаному, так і в живому виконанні. Це подвійне виконання є ще однією характеристикою, яка може відрізняти співака-автора від інших типів співаків ССМ.

Цей невеликий огляд наукових праць розпочався з огляду ширшої галузі вокальної педагогіки, яка підкреслює необхідність подальших досліджень, що стосуються саме популярного співака, а також різних типів і стилів співаків у цій категорії, включаючи дослідження, зосереджені на виконавській педагогіці. Цей огляд також порушує цікаві питання щодо областей, що входять до вокальної педагогіки, та ролей і обов'язків вчителя співу. Одне з таких питань полягає в тому, чи належить реабілітація співу до компетенції вчителя співу. Звичайно, вокальна освіта розглядається педагогами як частина ролі вчителя співу, і це можна розглядати як профілактику проблем, які можуть призвести до необхідності реабілітації. Однак реабілітація, здається,



не є широко визнаною або очікуваною частиною ролі сучасного вчителя співу, і панель PEVOC стверджує, що ці три області педагогіки не обов'язково повинні бути відповідальністю одного спеціаліста. Однак важливо, що у своєму розділі про майбутнє вокальної педагогіки в книзі «Викладання співу в 21 столітті» Маккой виділяє тенденцію, що включає нову галузь дослідження, яка інтегрує голосову терапію зі співом та виконавським коучингом (McCoу, 2014). Практиків у цій галузі називають вокологами або спеціалістами зі співочого здоров'я. Це говорить про те, що всі три сфери відповідальності можуть бути охоплені одним практиком, і що це може стати більш поширеним у майбутньому. Ми бачили, що сучасна вокальна педагогіка перебуває на самому початку свого розвитку; порівняно з іншими категоріями співу та для тих, хто викладає у вищих навчальних закладах, порівняно мало що можна було б використати з точки зору досліджень та педагогічного дискурсу, що стосується підготовки співаків-авторів пісень. Також бракує підготовки викладачів-викладачів для випускників сучасної вокальної педагогіки, незважаючи на зростання кількості програм на рівні ступеня. Звичайно, окремими викладачами та командами, які працюють у вищих навчальних закладах та інших середовищах, проводиться багато ефективної та інноваційної роботи, але література свідчить про те, що підготовка практиків співаків-авторів пісень є еkleктичною, і що окремі особи шукали приватне навчання за відсутності будь-якої цілісної підготовки та через брак післядипломних програм з педагогіки співаків-авторів пісень. Значна частина педагогічної літератури, як я вже обговорював, зосереджена на техніці співу та техніці виконання, яка значною мірою опускається. Однак ми також бачили, що здатність спілкуватися з аудиторією через живі та записані виступи є центральною для ролі співака-автора пісень. Тому цей дослідницький проєкт зосередиться на шляхах розвитку виконавських навичок у співаків-авторів пісень. Це також відповідає ширшій потребі в подальшому обговоренні питань виконавського коучінгу, галузі досліджень, яка перебуває на початковому етапі розвитку, не лише в рамках сучасної вокальної педагогіки, але й у

ширшій галузі вокалу. У цій галузі існує мало рецензованих досліджень, а література свідчить про те, що вчителі використовують свій власний різноманітний досвід та освіту для розвитку цієї сфери своєї практики. Voice Workshop, британська організація, що спеціалізується на підготовці вчителів співу, нещодавно запровадила магістерську програму з виконавського коучингу, яка описується як унікальна та перша у своєму роді (Winter, 2021). Хоча література зосереджена переважно на техніці співу, а не на техніці виконання, очевидно, що виконавські навички вважаються життєво важливими для всіх груп сучасних співаків. У розділі під назвою «Досконалість у підготовці сучасного комерційного співака» Бенсон визначає консенсус серед 26 учасників щодо того, що самого лише чудового вокалу недостатньо (Benson, 2020). Емоції, сценічна присутність та комунікація також вважаються важливими для ефективного виконання. Ефективне передавання емоцій може бути особливо важливим для співака та автора пісень, забезпечуючи «автентичність переживання» (Тілл, 2016, с. 292) для аудиторії. Сприйняття популярного мистецтва також вимагає від співака та автора пісень втілювати індивідуальну ідентичність у виконанні, і сильна сценічна присутність є частиною цього. Обговорюючи важливість сценічної присутності, Говард стверджує, що «найкращий виконавець знає, як дозволити цьому сяяти» (Говард, цитовано у Бенсона, 2020, с. 182, виділено оригінал). Однак ми не можемо і не повинні вважати, що співак та автор пісень має вроджену здатність ефективно виражати себе на сцені, і, безумовно, існуючі здібності можна розвивати далі. Спосіб, у який співак та автор пісень виражає себе у виконанні, є частиною його артистичної ідентичності, і це включає вокальне самовираження, а також низку інших аспектів виконання, таких як фізичність та сценічний образ.

Отже, зрозуміло, що виконання та пов'язані з ним навички є центральною частиною ролі співака-автора пісень. Хоча співаку-автору пісень може не знадобитися формальна акторська техніка, йому потрібні інструменти, щоб мати змогу фізично, вокально та емоційно зв'язатися з матеріалом та донести

це до аудиторії. У програмах високого рівня співаки-автори пісень також зазвичай оцінюються за виконавськими навичками. Тому вчителям потрібен набір підходів для сприяння розвитку виконавських навичок у своїх учнів. Розгляд значення, контексту та підтексту лірики, як обговорюється педагогами в літературі, може бути дійсним та корисним заняттям як відправна точка для підготовки до виступу. Однак цього методу недостатньо для розвитку повного виразного потенціалу співака. Такого роду діяльність не розвине, наприклад, сценічної присутності, про яку говорить Говард (Говард, цитовано в Бенсона, 2020), або рівня виразності, необхідного для досягнення професійного стандарту виконання. У той час як виконавці музичного театру, кавер- та сесійні співаки можуть потребувати зосередження на універсальності, співак-автор пісень повинен розвивати індивідуальне звучання та стиль виконання, що включає сценічну присутність та персону, а також може включати гру на інструменті. Пайп стверджує, що існує потреба в наборі навчальних інструментів, які допоможуть викладачам у сфері популярної музики викладати цей тип експресивності у виконанні (Pipe, 2018), і це дослідження спрямоване на розробку таких інструментів, специфічних для контексту виконання співака-автора пісень.

Джерела вказують, що написання пісень оцінюється у вищій освіті як через записані, так і через живі виступи, і що творчі процеси написання пісень можуть бути переплетені з вираженням музики через виконання. Здатність передавати емоції є центральною для сприйняття автентичного виконання та часто є частиною оцінювання написання пісень. Тому це дослідження дослідить можливі інструменти для розвитку емоційного зв'язку та комунікації.

Також специфічною для співака-автора пісень як популярного артиста є концепція індивідуальної ідентичності. Фізичні інструменти також будуть досліджені стосовно навичок, необхідних для вираження цієї ідентичності у виконанні, включаючи фізичність, впевненість, енергію та присутність. Також цікавим є питання, чи можна використовувати такі інструменти для розвитку

цієї ідентичності, а також для її втілення на сцені. Обрані конкретні інструменти взяті з моєї попередньої акторської підготовки, і тому це дослідження досліджуватиме міждисциплінарні підходи до підготовки співаків-авторів пісень. Ці підходи включатимуть методики Лабана, чії практики будуть розглянуті в наступному розділі. Цих практиків було обрано завдяки моєму попередньому досвіду їхньої роботи та їхньому акценту на фізичних підходах. Хоча їхня робота є невід'ємною частиною багатьох акторських та танцювальних програм, а фізичні підходи до підготовки виконавців не є новими, цей підхід до підготовки співаків-авторів пісень не є типовим. Це дослідження відповідає прогалині у педагогіці виконавців та потребі в інструментах, специфічних для контексту підготовки співаків-авторів пісень.

## РОЗДІЛ 2

### МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ КОНЦЕПЦІЇ РУДОЛЬФА ЛАБАНА У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ АВТОРА- ВИКОНАВЦЯ СУЧАСНОЇ ПОПУЛЯРНОЇ МУЗИКИ.

Аналіз наявних наукових джерел виявив брак дискусій, пов'язаних з виконавськими навичками сучасного співака. З метою визначення та розробки інструментів для використання у навчанні виконавству співаків-авторів пісень, це дослідження використовує міждисциплінарний підхід та досліджує практику, пов'язану з іншими галузями виконавського мистецтва. Метод Нельсона «Практика як дослідження» (PaR) визнає необхідність використання низки знань з різних галузей та включає розташування практики в межах лінії шляхом огляду практики (Nelson, 2013). Цей огляд практики буде зосереджений на роботі теоретика руху Рудольфа Лабана. Цей дослідницький проект зосереджений на використанні фізичних підходів зі співаками-авторами пісень, і ці два практики були обрані через фізичний характер їхньої роботи, а також завдяки моїм власним знанням та досвіду їхньої практики.

Рудольф Лабан (1879-1958) був танцювальним практиком та дослідником руху, народженим у Словаччині. Його називають «батьком-засновником» експресіоністського танцю (Dörr, 2003, с. 1) та «майстром руху» (Ewan & Sagovsky, 2018, с. 2). Він залишив спадщину досліджень, зосереджених на русі як формі художнього вираження. Однак дослідження та теорії Лабана змінювалися та розвивалися протягом його кар'єри, і він розглядав рух як життєво важливий виразний інструмент не лише для виконавців, а й для людей з інших сфер життя. Він вважав, що всі тіла мають виразні здібності, і що завдяки участі в виразному русі можна сприймати більше життя (Ewan & Sagovsky, 2018). Таким чином, він стверджував, що рух є важливим джерелом самопізнання та зцілення. Пізніше у своїй кар'єрі Лабан розширив свої дослідження, включивши роль руху в промисловості. Він також ініціював дослідження в сферах освіти, охорони здоров'я та психотерапії. Лабан створив великий корпус письмових праць, зокрема: «Світ танцю» (1920), «Дитяча гімнастика та танець» (1926),

«Гімнастика та танець» (1926), «Хореографія» (1926), «Життя для танцю» (1935), «Зусилля» (1947) та «Сучасний освітній танець» (1948). Він також заснував журнал «Танець-письменство» у 1928 році. Однак «Майстерність руху», написана в 1950 році, мабуть, дає найдетальніший та найрозвиненіший огляд теорії та практики руху Лабана та була основним джерелом для цього огляду практики, поряд з літературою інших авторів та дослідників Лабана.

Дослідження Лабана було розділено на вивчення форми руху та якості руху. Форму руху можна розглядати як зовнішній прояв руху, тоді як якість руху пов'язана з внутрішніми мотивами, що керують виконанням руху. Лабан описав останню категорію як дослідження зусиль (Лабан, 1947). Юен та Саговські зосереджуються на цьому аспекті роботи Лабана у своїй книзі 2018 року «Зусилля Лабана в дії: Посібник з руху для акторів». У цьому посібнику вони пояснюють, що цей акцент на зусиллі корисний для акторів, оскільки саме якість зусиль, з якими ми рухаємося, керує нашим фізичним вираженням. Концепція зусиль Лабана — це спосіб опису або категоризації якості руху під час фізичної дії. Лабан аналізував рух з точки зору факторів руху простору, ваги та часу, які він визначив як частину континууму руху. Вага виникає на континуумі між важким та легким зусиллям. Рух може бути прямим або гнучким з точки зору його зв'язку з простором, і він може бути раптовим або тривалим щодо часу. У системі Лабана будь-який рух можна розбити на комбінацію цих елементів. Фактори руху Лабана поєднуються різними способами, щоб створити вісім зусиль або потягу до дії — типів зусиль, які виражаються, коли ми мотивовані діяти (Лабан, 1950). Дії зусиль Лавана: натискання, різке підкидання, удари кулаком (іноді їх називають штовханням), плавання, рубання, ковзання, викручування та погладжування. Ці дії зусиль можна викласти у вигляді таблиці.

**Табл. 2.1.**

**Дії відповідно до концепції Рудольфа Лабана**

Дія	Простір	Вага	Час
Пресування	Прямий	Сильна	Сталий
Стрибання	гнучкий/непрямий	Слабка	Несталий

Штампування	Прямий	Сильна	Несталий
Плавання	гнучкий/непрямий	Слабка	Сталий
Різання	гнучкий/непрямий	Сильна	Несталий
Ковзання	Прямий	Слабка	Сталий
Віджимання	гнучкий/непрямий	Сильна	Сталий
Дабінг	Прямий	Слабка	Несталий

Лабан заохочував виконавців вивчати Зусилля в житті, наприклад, через спостереження за тваринами. У своїй праці «Майстерність руху» Лабан радить виконавцям розширювати свій спектр виразних варіантів як через спостереження, так і через практику (Лабан, 1950).

У своєму аналізі руху Лабан також писав про концепції Тіла, Простору та Форми, поряд із Зусиллям, щоб створити систему аналізу та позначення рухів. Сукупність знань, створених Лабаном та наступними поколіннями практиків, відома як Аналіз Руху Лабана або ЛМА (Грофф, 1995). У теоретичних рамках ЛМА визнається, що рух – це психофізичний процес: зовнішнє вираження внутрішнього наміру (Грофф, 1995). Однак основна увага приділяється опису руху стосовно категорій тіла, зусиль, простору та форми. Елемент тіла в системі визначає локомоторні та осьові дії, такі як скручування, повороти, падіння та балансування (Грофф, 1995). Основи Бартенієва також включені до категорії тіла. Це набір концепцій та вправ, розроблених Ірмгард Бартенієв, яка навчала та співпрацювала з Лабаном. Ці вправи надають практикам інструменти для розвитку рухових навичок за допомогою специфічного моторного тренування, заснованого на анатомічних та кінезіологічних принципах.

Простір – це категорія, що стосується елементів руху, таких як напрямок, шлях та близькість. Лабан вважав, що існує особиста кінесфера, яка подорожує з нами крізь простір. Лабан також пов'язував тривимірний простір з формою, використовуючи структуру геометричних форм для визначення спрямованої структури в просторі. ЛМА також посилається на форму як на окрему категорію, і це стосується форми тіла в просторі. ЛМА надає систему концепцій та

термінології, яка дозволяє категоризувати та визначати рух, водночас враховуючи психофізичну та індивідуальну природу руху. Ця система використовувалася в низці інших галузей, включаючи психологію, соціологію та антропологію (Грофф, 1995).

Дослідження руху Лабана охоплювали низку галузей, і він працював у спільноті співробітників. Співробітники, студенти Лабана та їхні студенти другого покоління розширили та розвинули цю роботу далі. Такі практики, як Бартенієв, продовжили роботу Лабана в галузі фізичної терапії та реабілітації. Бартенієв навчався у Лабана, а згодом став фізичним терапевтом.

«Основи Бартенієв» поєднують аналіз рухів Лабана з фізіотерапевтичними принципами, формуючи набір практичних вправ (Бартенієв, 1980). Ця робота, яку іноді називають практикою рухів Лабана/Бартенієв, використовується для розвитку основ на рівні тіла, таких як підтримка корпусу, підтримка дихання та динамічне вирівнювання. Мередіт-Джонс також продовжила роботу Лабана в цій галузі та була названа піонером у галузі реабілітації рухів (New York Times, 1996). Кестенберг продовжив роботу Лабана в клінічних умовах і відомий своїм Профілем руху Кестенберга (КМР). Це добре утверджена система, що використовується в психоаналізі та пропонує метод оцінки людей через спостереження та аналіз рухів (Kestenberg & Loman, 2018). Кестенберг стверджує, що рух не лише розкриває емоції та почуття людини, але й може дати уявлення про її минуле (Kestenberg & Loman, 2018). Ульманн та Норт є серед тих, хто зосередився на використанні роботи Лабана в освіті. Ліза Ульманн розробила сучасний освітній танець, борючись за його місце в шкільних програмах (Laban & Ullmann, 1968). Меріон Норт була ученицею Рудольфа Лабана, а пізніше відіграла ключову роль у розвитку танцювальної освіти у Великій Британії, включаючи заснування Ради з танцювальної освіти та навчання (Консерваторія музики та танцю Трініті Лабан). Такі практики, як Форсайт та Йосс, продовжили роботу Лабана в галузі хореографії. Курта Йосса вважають засновником Танцтеатру, який надалі розвивали його учні, зокрема



Піна Бауш (Sanchez-Colberg, 2012). Вільям Форсайт — новатор-хореограф, який використав вплив практики Лабана для розвитку власного стилю та творчості (Whitney, 2021). Літлвуд та Ньюлав, серед інших, працювали з техніками Лабана в контексті театральної практики. Джин Ньюлав деякий час була асистентом Лабана, а пізніше стала викладачем рухів у Театральній майстерні Джоан Літлвуд (Newlove). Ньюлав опублікувала низку книг, зокрема «Лабан для акторів і танцюристів» (1993) та «Лабан для всіх» (2003). Джоан Літлвуд була однією з найвпливовіших театральних практиків 20-го століття та була названа матір'ю сучасного театру (Діккенс). Використання Літлвудом занять з рухів, заснованих на роботі про Лабана, безсумнівно, вплинуло на включення технік Лабана до акторської підготовки, яка зараз широко поширена у Великій Британії та інших країнах (Ewan & Sagovsky, 2018). «Набір інструментів для акторської майстерності оперного співака» (Constantine, 2019) є прикладом нещодавньої літератури, яка включає техніки Лабана як частину інструментарію виконавця. Існує також деяка література, яка зосереджена на Лабані як підході до голосу, наприклад, «Акторська підготовка за методом Лабана: інтегрований підхід до голосу, мовлення та руху» (Adrian, 2008).

Зрозуміло, що сьогодні робота Лабана використовується та розвивається в широкому спектрі середовищ по всьому світу. Також зрозуміло, що це широке використання не обмежується творчим середовищем. Революційні ідеї Лабана зменшують розрив між виконавським мистецтвом та наукою (Інститут Лабана/Бартенєва). Інститут досліджень руху Лабана/Бартенєва організовує та підтримує дослідження, що використовують аналіз руху Лабана та основи Бартенєва. Вони виступають за використання аналізу руху Лабана як основи для спостереження за змінами та еволюцією людської поведінки та розглядають його як цінний дослідницький інструмент у різних галузях, включаючи соціальні науки, нейронауку, охорону здоров'я, освіту, криміналістику та дизайн технологій (Інститут Лабана/Бартенєва).

Танцюво-рухова психотерапія (ТРП) є прикладом галузі, яка використовує практику Лабана, поєднуючи творче та наукове. Дослідження Бернштейна стверджує, що танцювально-рухова терапія може стимулювати емоційну трансформацію (Бернштейн, 1995). Метааналіз Коха та ін. щодо терапевтичного використання танцю також підтверджує вплив руху на емоційний та психологічний стан (Кох та ін., 2014). Деякі з усталених методів рухової терапії працюють навколо психофізичної концепції, що переживання відбуваються одночасно на фізичному та психологічному рівнях, а тіло та психіка впливають одне на одного (Цахор та Шафір, 2017). Лабан був одним із перших прихильників використання руху в терапевтичних умовах, і його теорії та концепції часто використовуються в клінічних умовах сьогодні.

Цахор і Шафір застосували ЛМА у своїх дослідженнях регуляції емоцій та емоційної стійкості. У своїй статті «Межі в людській нейронауці» 2017 року Цахор і Шафір обговорюють сферу емоцій. Вони стверджують, що ідея про те, що певні пози та рухи пов'язані з певними емоціями, є добре відомою, і що концепція вираження емоцій через мову тіла сягає часів Арістотеля. Вони також стверджують, що рух давно визнаний агентом зміни емоційного стану. Далі вони обговорюють дослідження в галузі емоцій, які припускають, що зв'язок між рухом та емоціями є двонаправленим. Зміна пози або руху може, таким чином, впливати на емоційний стан. Вони пов'язують це з концепціями, що походять від Дарвіна (1882) та Джеймса (1884), які припускають, що тілесні реакції на подразники необхідні для емоційного переживання (Цахор і Шафір, 2017).

Зовсім недавно дослідження дійшли висновку, що сенсорний зворотний зв'язок від постуральних та мімічних рухів має значний вплив на емоційний досвід. Наприклад, Лерд провів два експерименти загалом із 77 учасниками, які продемонстрували, що маніпулювання експресивною поведінкою призводить до змін у суб'єктивному переживанні емоцій (Laird, 1974). Робота Ізарда пропагує мультисистемну модель активації емоцій (Izard, 1993). Ізард та інші припустили, що маніпульоване експериментатором вираження емоцій може генерувати емоційні переживання. Ізард стверджує, що 30 опублікованих досліджень

свідчать про те, що експресивна поведінка може генерувати позитивні або негативні емоційні переживання, і що можливо активувати певний емоційний досвід, що відповідає маніпульованому вираженню (Izard, 1993). Цахор і Шафір намітили подальший розвиток цієї теорії, включаючи її переформулювання в нейрофізіологічних термінах Дамасіо (Tsachor & Shafir, 2017). Дамасіо стверджував, що емоції викликаються ретельним інтероцептивним та пропріоцептивним зворотним зв'язком від тіла, що підтверджує вплив руху на емоційний стан (Damasio et al., 2000). Подальші дослідження надали докази на підтримку цієї гіпотези шляхом встановлення правдоподібних нейронних ланцюгів (Critchley and Harrison, 2013).

Зв'язок між емоціями та фізичним тілом є добре встановленим і підтверджується дослідженнями в різних нейронаукових галузях. Такі дослідження, як дослідження Шаффіра та ін. 2013 та 2015 років, показали вплив певних рухів на емоції. У дослідженні 2013 року перевірявся вплив рухів, пов'язаних з певними емоціями, на афективний стан. Було виявлено, що рух посилює відповідний емоційний стан у виконавця. У наступних дослідженнях Шаффір та ін. використовували аналіз руху Лабана, щоб визначити компоненти руху, які можуть викликати певні емоції (Shaffir et al., 2016). Дослідження 2016 року було спрямоване на регулювання емоцій за допомогою руху. У дослідженні взяли участь 80 учасників з усього світу, і для визначення емоцій, що викликаються виконанням певних рухів, використовувався аналіз рухів Лабана (LMA). Дослідження виявило набори компонентів рухів Лабана, які стимулювали почуття гніву, страху, смутку або щастя. Наприклад, страх викликався відступом або замиканням. Гнів викликався сильними, прямими рухами. Щастя викликалося стрибками, розпиранням та підйомом. Смуток викликався рухами опускання (Shaffir et al., 2016). Такі фахівці, як Ньюхем, також розробили підхід до терапевтичної роботи з голосом на основі Лабана, в якому фізичні дії використовуються для доступу до емоцій у голосі (Newham, 1998).

Хоча нейронаукові дослідження зараз можуть підтвердити теорії Лабана, його спадщину можна описати як втілене знання, яке може забезпечити досвідний та розширений навчальний досвід. Мій інтерес до Лабана полягає в його потенціалі цілісного навчання та трансформації на багатьох рівнях. Можливі переваги методик Лабана для співаків-авторів пісень включають розвиток рухових та виконавських навичок, а також можливість дослідити людський досвід, глибше поєднатися з собою, зі своїми піснями та з іншими.

### РОЗДІЛ 3

## МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ СПІВАЦЬКОЇ ПІДГОТОВКИ АВТОРА-ВІКОНАВЦЯ СУЧАСНОЇ ПОПУЛЯРНОЇ МУЗИКИ

Цей дослідницький проект стосувався конкретного контексту моєї педагогічної практики, а основний компонент, який я називатиму «Дослідженням два», включав практичне дослідження в педагогічній студії. Тому проект можна охарактеризувати як дослідження практиків. Дослідження в галузі освіти, «соціальної науки», стосується «концепцій соціальної реальності» (Cohen et al., 2017, с. 5), і важливо враховувати припущення, що лежать в основі цих концепцій. Це включає епістемологічні припущення щодо знання та його різних форм (Cohen et al., 2017). У моєму контексті як вчителя та дослідника-практика я розглядаю знання як індивідуальне та суб'єктивне. Я вважаю знання мінливим і таким, що приймає багато різних форм. Позитивістський погляд передбачає, що знання є об'єктивним та відчутним, і вимагає «незацікавленого» або відстороненого підходу, який більше відповідає «науковому методу» (Thomas, 2009, с. 74). Тому моє прийняття більш суб'єктивістського епістемологічного погляду можна вважати «постпозитивістським» (Cohen et al., 2017, с. 5). Ця точка зору добре узгоджується з інтерпретативістською парадигмою, яка вплинула на дизайн мого дослідження. Інтерпретативістський підхід підходить для досліджень-практиків, оскільки заохочує дослідника як учасника. Він визнає, що існує багато форм знань і що знання можуть бути соціально сконструйовані (Thomas, 2009). У рамках інтерпретативістської парадигми дослідник використовує власні розуміння та інтереси, щоб допомогти в інтерпретації поглядів та поведінки інших (Thomas, 2009). Це означає, що дослідник не може претендувати на об'єктивність, і усвідомлення дослідником власної позиції та того, як це може вплинути на його інтерпретації, є особливо важливим. Інтерпретативістське дослідження не претендує на узагальненість, але надає можливості для розвитку особистої практики в конкретному контексті через взаємодію з іншими учасниками та інтерпретацію цих

взаємодій (Thomas, 2009). Дизайн інтерпретативістського дослідження є гнучким, і такі методи, як спостереження за участю та неструктуроване інтерв'ю, використовуються з акцентом на почуттях, сприйняттях, ідеях та діях, які дослідник може проаналізувати, щоб виявити будь-які нові закономірності (Thomas, 2009). Лукенчук і Коліч описують інтерпретативістську парадигму як конструктивістську (Lukenchuk & Kolich, 2013), а Коен та ін. також визнають конструктивізм однією з традицій інтерпретативістських досліджень (Cohen et al., 2017). Конструктивістський погляд на знання узгоджується з фокусом практичного дослідження, яке зосереджувалося на суб'єктивному досвіді учасників, включаючи мене, у дослідженні того, як ми, як виконавці, конструємо та передаємо значення.

Дослідження перше.

На етапі розробки дослідження я хотів отримати огляд підготовки сучасних співаків на рівні вищої освіти в міжнародному контексті, включаючи типовий зміст цієї підготовки. Моїм методом отримання цієї інформації було опитування, спрямоване на викладачів та співаків. Це попереднє дослідження буде називатися Дослідженням перше.

Стратегія опитування

Опитування може бути використане як стратегія для збору інформації щодо думок людей з певної теми (Robson, 1996) і було обрано як спосіб збору інформації від людей з досвідом підготовки популярних співаків на рівні вищої освіти. Цю стратегію також було обрано завдяки її можливості збирати дані на основі спостережень у «реальному світі» (Kelley et al., 2003), водночас забезпечуючи анонімність учасника. Інші стратегії, такі як інтерв'ювання окремих викладачів та співаків, не забезпечують такої анонімності, хоча інтерв'ю потенційно могли б забезпечити набагато глибшу якісну відповідь. Також розглядалися інші методи збору інформації щодо навчальної програми з популярного співу у вищих навчальних закладах. З керівниками курсів низки закладів зв'язалися електронною поштою, щоб оцінити готовність надати інформацію про навчальну програму. У кожному випадку я або не отримував

відповіді, або запрошення було відхилено. Враховуючи спрямованість дослідницького проекту, анонімність була особливо важливою, щоб учасники могли бути впевнені, що дані не можуть бути пов'язані з певним закладом, що було ще однією причиною вибору стратегії опитування. Етичні питання були важливим фактором при виборі стратегії. Запрошення взяти участь в опитуванні через онлайн-посилання було зроблено через соціальні мережі, щоб забезпечити повну анонімність, а також захиститися від будь-якої форми примусу. У запрошенні детально описувалося використання даних опитування в рамках цього дослідницького проекту та всі можливі майбутні використання, а також надавалася гарантія анонімності. Ця інформація дозволила респондентам дати інформовану згоду на участь у дослідженні.

Однак, з цією дослідницькою стратегією пов'язані як переваги, так і недоліки. Упередженість неминуче є проблемою цього методу збору даних, і респонденти можуть відповідати певним чином з широкого кола причин. Робсон стверджує, що, ймовірно, існує «упередженість відповіді соціальної бажаності», і що люди можуть реагувати певним чином, щоб показати себе в хорошому світлі (Robson, 1996, с. 128). Аналогічно, Томас визнає «упередженість престижу», яка може призвести до того, що респонденти відповідатимуть так, як вони вважають позитивним або «правильною відповіддю» (Thomas, 2009, с. 174). Однак одним із позитивних аспектів стратегії опитування є те, що анонімність, яку вона дозволяє, може заохочувати відкритість та чесність респондента (Robson, 1996). Враховуючи високу ймовірність упередженості, було прийнято рішення опитати як вчителів, так і співаків, щоб потенційно отримати більш збалансоване уявлення, ніж це можна було б отримати, опитавши лише одну групу. Однак це було дуже невелике опитування, загалом 41 респондент. Це означає, що результати можна обговорювати лише стосовно респондентів та їхнього навчального чи викладацького контексту, і їх не можна узагальнювати. Також було отримано більшу кількість відповідей викладачів, ніж співаків, що ще

більше обмежує ширшу релевантність відповідей співаків, яких налічувалося 13.

### Дизайн опитування

Дослідження LoVetri та Weekly 2003 та 2009 років зараз добре відоме в галузі педагогіки сучасної комерційної музики (СКМ). LoVetri та Weekly збирали дані за допомогою опитування, що охоплювало деякі подібні теми до мого власного дослідження. Тому було корисно переглянути дизайн їхнього опитування як частину власного процесу розробки. Дослідження LoVetri та Weekly 2003 року, «Опитування сучасної комерційної музики (СКМ): хто що викладає в неklasичній музиці?», базувалося на чотиричастинній анкеті з 21 питанням (LoVetri & Weekly, 2003). Це опитування викладачів співу було розроблено для дослідження їхньої підготовки, освіти, досвіду та методів викладання СКМ. Питання були здебільшого багаточастинними та відкритими, а чотири розділи включали виконавський досвід, досвід викладання, знання вокалу та медицини, а також музичний театр. В кінці анкети був розділ для загальних коментарів (LoVetri & Weekly, 2003). Анкета була розповсюджена серед викладачів під час заходів, організованих Національною асоціацією викладачів співу (США) та Британською асоціацією вокалу. Анкети також розповсюджувалися на різних інших заходах, загалом було отримано 139 відповідей. Подальше опитування 2009 року було подібним за змістом та структурою до опитування 2003 року з кількома незначними змінами. Анкета 2009 року була розповсюджена серед студентів Інституту вокальної педагогіки ССМ Університету Шенандоа перед початком навчання. Учасниками були 145 респондентів. Набір респондентів з одного навчального закладу, можливо, призвело до обмеженої вибірки з точки зору різноманітності та представництва ширшої спільноти викладачів співу ССМ.

Дослідницький проект LoVetri та Weekly відрізнявся від мого кількома способами. Це включало мою зосередженість на популярних стилях, на відміну від музичного театру. У дослідженнях 2003 та 2009 років LoVetri та Weekly визначили ККС як будь-який вид музики, що не є класичною,



включаючи музичний театр. У своєму дослідженні особлива увага приділялася музичному театру, враховуючи зростання інтересу до навчання в цій галузі на той час. Друга половина анкет була спрямована саме на тих, хто викладає музичний театр. Моє дослідження не включало музичний театр і було розроблено для дослідження навчання популярному співу, спеціально для тих, хто не належить до категорій класичного та музичного театру.

У дослідженні не використовувався той самий дизайн опитування, що й LoVetri та Weekly. Хоча предметні області дещо збігалися, моя основна увага була іншою. Загальною метою моїх опитувань було отримати уявлення про зміст навчання на рівні вищої освіти для популярних співаків. Аналогічно, LoVetri та Weekly запитували, що викладають викладачі ККС. Однак основна увага їхніх опитувань була зосереджена на питаннях, що виникали в контексті того конкретного часу. Це був час, коли спостерігалось зростання кількості курсів ККС, але було мало викладачів, які пройшли навчання ККС, і LoVetri та Weekly хотіли з'ясувати, хто бере на себе нову роль викладача співу ККС. Їхні опитування стосувалися переважно викладання музичного театру. Метою було встановити, хто викладав цей стиль співу на той час, і яку підготовку та досвід вони могли мати чи не мати, що стосуються саме цього стилю. Мої опитування зосереджувалися на популярних стилях співу як на окремій категорії, навмисно виключаючи музичний театр, і слугували початковою точкою для загального дизайну мого дослідження, а не основним фокусом дослідження, як це було у випадку з опитуваннями LoVetri та Weekly. Через ці відмінності значна частина змісту опитувань LoVetri та Weekly була неактуальною. Мої опитування мали меншу кількість запитань, що відображало специфіку фокусу та більш обмежені цілі як частини ширшого дослідницького проєкту. Вони містили п'ять запитань, на відміну від 21. Однак, подібно до LoVetri та Weekly, я включив розділ для подальших коментарів, щоб зібрати як якісні, так і кількісні дані. Індивідуальні думки та досвід навчання популярному співу були особливо цікавими, поряд з будь-якими темами чи закономірностями, які могли виникнути. Ще однією

важливою відмінністю був мій дизайн окремого опитування для співаків. Це було зроблено для того, щоб отримати уявлення про навчання популярному співу з точки зору як учнів, так і викладачів.

Потенційною проблемою стратегії опитування є те, що після проведення валідність відповіді залежить від чіткості запитань, і будь-які непорозуміння з боку респондента можуть обмежити достовірність результатів (Robson, 1996). Тому було важливо розробити анкету, яка була б чіткою за фокусом, структурою та формулюванням. Дизайн був схожий на «просте опитування», що означає, що ті самі дані збиралися від групи респондентів протягом короткого періоду часу (Robson, 1996, с. 130). Першим етапом розробки простого опитування є визначення основної мети або завдання та подальших дослідницьких питань (Robson, 1996). Загальною метою опитування було отримати уявлення про зміст підготовки популярних співаків на рівні вищої освіти. Тому цільовою аудиторією були ті, хто мав досвід такої підготовки як викладачі та студенти вокалу, і було розроблено два окремих опитування. У розробці враховувалися поради дослідників, таких як Cohen et al. (2017), щодо спрощення та коротких умов опитування, щоб заохотити респондентів до його завершення. У розробці опитування також дотримувалися поради щодо структури опитування: починати з простого запитання та залишати відкриті запитання з полями для коментарів до кінця (Thomas, 2009). Перше запитання в обох опитуваннях було питанням з кількома варіантами відповідей, щоб перевірити, чи викладали респонденти або навчалися на рівні вищої освіти. Викладачів запитували, чи викладають вони на рівні бакалаврату, магістратури або обох, а співаків просили вказати, як давно вони завершили свою вищу освіту. Друге запитання опитування співаків і третє запитання опитування вчителів запитували, які конкретні курси пропонуються/пропонуються співакам у їхніх відповідних закладах. У питанні з кількома варіантами відповідей було запропоновано такі варіанти: вокальна техніка, виконавські навички, вокальна реабілітація, рухові навички, акторська

майстерність через пісню, інше (будь ласка, уточніть). Вокальна техніка, виконавські навички та вокальна реабілітація були визначені в моєму огляді літератури як такі, що формують вокальну педагогіку. Рухові навички також були включені для перевірки моєї гіпотези про те, що спеціальна підготовка в цій галузі не є поширеною в навчанні ССМ. Мене також цікавив рівень змісту акторської майстерності через пісню, оскільки моє дослідження потенційно спиралося б на інші дисципліни виконавського мистецтва, включаючи акторську майстерність. Варіант «інше» означав, що респонденти не обмежувалися цими галузями та могли перерахувати інші області або зміст навчальної програми. У другому питанні вчителів також попросили вказати, які області вони наразі викладають, з тими ж варіантами множинного вибору, включаючи варіант «інше» з текстовим полем. Це було зроблено для того, щоб з'ясувати типові області практики вчителя співу у вокальній студії, на відміну від третього питання, яке мало на меті з'ясувати конкретні заняття, які співаки ССМ отримують у рамках навчальної програми. Ці ранні питання були розроблені для того, щоб відповісти на головний фокус опитування: зміст навчальної програми для популярних співаків на рівні вищої освіти. Іншими цілями опитувань було отримати уявлення про досвід та думки співаків цього навчання, зокрема щодо вокальних та виконавських елементів навчальної програми. Питання третє та четверте опитування співаків просили учасників оцінити розвиток своїх вокальних та виконавських навичок відповідно під час навчання. Оскільки ці питання вимірювали ставлення, необхідно було розробити форму підсумкової шкали оцінювання. Цю форму оцінювання часто називають «шкалою Лайкерта» (Лайкерт, 1932). Для шкал Лайкерта зазвичай дають п'ять можливих виразів ступеня згоди з певним твердженням: повністю згоден, згоден, не визначився, не згоден та повністю згоден (Робсон, 1996). Для того, щоб респонденти повністю зацікавилися питаннями та діапазоном відповідей, я розробив шкалу з чотирма виразами, що відповідають питанню та є більш змістовними: зовсім ні, трохи, помірно, дуже. Використання чотирьох, а не п'яти варіантів завадило респондентам

вибрати середній варіант, що може бути тенденцією для деяких (Томас, 2009). Однією з цілей опитувань було отримати уявлення про досвід навчання співаків. Тому опитування співаків завершилося питанням у полі для коментарів: Чи є якісь коментарі щодо ваших відповідей або отриманого вами навчання? (наприклад, що вам особливо сподобалося у вашому курсі? У яких сферах ви хотіли б отримати більше навчання? Що можна було б покращити?) Це питання було відкритим, щоб заохотити до глибшої відповіді, але пропозиції щодо коментарів були зроблені на основі моїх конкретних дослідницьких інтересів. Окрім мого огляду літератури, який надав огляд поточного стану вокальної педагогіки ССМ, мене також цікавили думки та перспективи викладачів співу ССМ щодо майбутніх шляхів підготовки вчителів. Останнім питанням в опитуванні для вчителів було поле для коментарів, розроблене для збору якісних даних з цієї теми: Чи є якісь конкретні сфери, в яких ви хотіли б бачити більше навчання для викладачів співу ССМ? Однак відсутність можливості для подальших коментарів від викладачів була обмеженням. Додаткове поле для коментарів дозволило б розширити можливості. Інші області опитування також можна було б доповнити, щоб забезпечити більшу конкретизацію даних. У запрошенні до участі було зазначено, що респонденти повинні бути співаками ССМ, які пройшли навчання на рівні вищої освіти, за винятком музичного театру. Однак було б корисно зібрати додаткову інформацію від учасників щодо орієнтації та основного фокусу їхнього курсу вищої освіти. Деякі респонденти не отримували навчання вокалу, наприклад, через більшу увагу до музикальності та теорії. Це підкреслює складність контексту популярної музичної освіти та широкий спектр закладів і типів курсів, що пропонуються зараз. Дизайн опитувань дозволив збирати як кількісні, так і якісні дані. Увага була приділена необхідності чіткості та лаконічності, а також уникненню формулювання питань як позитивних чи негативних. Щоб отримати відгуки щодо чіткості питань та легкості їх заповнення, опитування було випробувано на двох співаках та двох викладачах співу. Однак відсутність більшого

пілотного проекту була обмеженням і повинна застосовуватися до будь-яких майбутніх досліджень, що включають опитування.

Для опитувань використовувалася платформа Qualtrics, яка дозволяє безпечно та анонімно збирати дані. Її також було обрано завдяки її набору функцій, включаючи оптимізацію для мобільних пристроїв, переклад різними мовами та відповідність рекомендаціям щодо доступності веб-контенту, що дозволяє брати участь людям з інвалідністю. Qualtrics надає прогнозований час завершення опитування, заохочуючи до завершення опитування. Опитування поширювалися через соціальні мережі, щоб забезпечити анонімність. Запрошення до участі були розміщені в групах Facebook для професійних викладачів співу та співаків ССМ. Використання соціальних мереж було спрямоване на участь міжнародних респондентів, які представляють низку вищих навчальних закладів.

Оскільки опитування надавали як якісні, так і кількісні дані, потрібні були різноманітні методи аналізу даних. Qualtrics надає програмне забезпечення, яке представляє кількісні дані у вигляді відсотків. Воно також представляє звіти з даними у візуальних формах, таких як кругова діаграма та стовпчаста діаграма. Використання візуального представлення даних є усталеним методом дослідження набору даних (Robson 1996). Графічні відображення використовувалися як інструмент аналізу даних для підрахунку частоти. У процесі аналізу я прагнув інтерпретувати будь-які чіткі закономірності у відповідях та те, як вони можуть бути пов'язані з моїми дослідницькими питаннями. Під час дослідження якісних даних кожна окрема точка зору та коментар були цікавими через досвід кожного респондента в конкретному контексті дослідження. Шляхом табуляції відповідей на окреме запитання коментарі також порівнювалися за будь-якими темами, які могли виникнути. Використовуючи «метод постійної порівняльності», який є основним інструментом інтерпретативного дослідника (Томас, 2009, с. 198), фрази та слова порівнювалися, щоб визначити та намітити будь-які теми та те,

як вони можуть бути взаємопов'язані. Потім як окремі коментарі, так і теми розглядалися у зв'язку з дослідницькими питаннями. В рамках інтерпретативного підходу цей тип аналізу можна розглядати як конструювання значення за участю учасників та дослідника (Томас, 2009).

#### Дослідження друге

Практичне дослідження, що є основою цього дослідницького проекту, буде називатися Дослідження друге.

#### Цілі та питання

У другому дослідженні розглядався розвиток виконавських навичок у співаків-авторів пісень через використання фізичних підходів. Цей особливий акцент на фізичних техніках був заснований на захопленні практикою, а також на моїй гіпотезі про те, що за допомогою фізичних практик можна розглядати аспекти виконання співаків-авторів пісень, такі як передача історії, вираз та емоційний зв'язок. Зв'язок між фізичністю та емоціями був сферою особливого інтересу, і я прагнув глибше зрозуміти вплив руху на емоції та пов'язані з цим знання. Оскільки літератури про техніку виконання для сучасних співаків та авторів пісень мало, я звернувся до інших виконавських дисциплін для пошуку підходів. Я обрав двох основних практиків, на яких зосереджуся в рамках свого практичного дослідження. Методи Рудольфа Лабана пов'язані з підготовкою танцюристів. Обидва практики відомі своїми фізичними підходами, як обговорювалося в третьому розділі. Ці практики також були обрані завдяки моєму попередньому досвіду їхньої роботи в моїй власній акторській підготовці. Головною метою залучення до їхньої роботи в рамках цього дослідження було вивчення того, як креативні міждисциплінарні підходи можуть бути використані в навчанні співаків-авторів пісень, і таким чином поглиблення власної практики та знань, працюючи над розробкою інструментарію для використання у вокальній студії.

#### Практичне дослідження

У цьому дослідницькому проекті я взяв на себе роль практикуючого дослідника. Тому під час розробки методології мого дослідження я звертався

до літератури з практично-орієнтованих досліджень, включаючи «Дослідження дії» та «Практика як дослідження».

Дослідження дії часто використовується в освітніх установах. Стівен Корі, ключова фігура в його розвитку в освіті, визначив його як дослідження, що проводиться практиками з метою покращення їхньої практики (Corey, 1953). Зовсім недавно дослідження дії було описано як саморефлексивне дослідження, що проводиться практиками з метою критичного аналізу та розуміння їхньої практики (Carr & Kemmis, 1986). Дослідження дії також можна називати «дослідженням практиків» (Denscombe, 2014, с. 177), і воно часто асоціюється з невеликими проектами. Дослідження в дії традиційно розглядалося як фактор змін, але ці зміни часто відбуваються на рівні професійного саморозвитку (Denscombe, 2014). Дослідження в дії не вимагає певного методу збору даних, але пов'язане з циклом дослідження в дії Левіна (1946). У межах цього циклу визначається проблема та впроваджується план дій. Потім спостерігаються результати, і план змінюється за необхідності. Цикл може розпочатися знову. Дослідження в дії також пов'язане з якісною парадигмою (Dosemagen & Schwalbach, 2019). Інтерв'ю та обговорення розглядаються як підходящий спосіб отримання глибокого розуміння особистого досвіду та почуттів, а також того, як вони наділяються значенням (Bradbury et al., 2019).

Практика як дослідження (PaR) має низку подібних елементів до дослідження в дії, але була більш спеціально розроблена для мистецтва та добре підходить для консерваторійного середовища, в якому я викладаю. PaR (дослідження, засноване на практиці) – це усталений підхід до використання креативних методів дослідження в університетах Великої Британії, Австралії, Скандинавії, Південної Африки та інших країн, і це відбувається вже понад десять років (Kershaw, 2009). PaR визнано валідною формою дослідження REF, а у звіті їхньої панелі з виконавських мистецтв за 2014 рік зазначено, що «університети та консерваторії Великої Британії зберігають позицію

міжнародного лідера в розвитку PaR» (REF, 2014, с. 100). Такі прихильники, як Haseman (2006), розглядають дослідження, засновані на практиці, як специфічну та окрему форму дослідження від традиційно встановлених. Haseman стверджує, що дослідження, засновані на практиці, є за своєю суттю емпіричними, і що дослідницькі проекти часто починаються не з відчуття проблеми, а з ентузіазму. Він пояснює, що дослідники, засновані на практиці, будують емпіричні відправні точки та починають практикуватися, щоб побачити, що вийде (Haseman, 2006). Цей дослідницький підхід дещо відрізняє PaR від дослідження, заснованого на дії, яке традиційно є відповіддю на проблему чи питання. Дослідження, засноване на практиці, описувалося за допомогою різних термінів, зокрема творчої практики як дослідження, дослідження через практику, студійної практики та дослідження, кероване практикою (Haseman, 2006), і в дискурсі пропонуються різні дослідницькі дизайни та методології. Нельсон використовує термін «Практика як дослідження» (PaR) і пропонує структуру, що підходить для середовища виконавських мистецтв у вищій освіті (Nelson, 2013). Він визначає PaR як проект, у якому практика є ключовим методом дослідження, а практика подається як суттєвий доказ дослідницького дослідження. Він визнає, що практика виконавських мистецтв може створювати труднощі з точки зору традиційних уявлень про вимірювані знання, і заохочує багатомодальне дослідження. Модель Нельсона поділяє знання на три області: «Ноу-хау», «Ноу-що» та «Ноу-те» (Nelson, 2013, с. 37). У моделі Нельсона «Ноу-хау» охоплює неявні або втілені знання. «Ноу-що» – це знання, отримані в процесі рефлексивного аналізу, а «ноу-те» – це знання, отримані із зовнішніх областей або галузей.

Галереї знань Нельсона стали корисною основою для мого дослідницького процесу. Інші рефлексивні структури доповнюють цю ідею використання різних джерел знань. Наприклад, структура Брукфілда заохочує практиків рефлексувати над своєю практикою крізь різні перспективи,



включаючи власний досвід, досвід студента та теорію/дослідження (Brookfield, 2017). Мої практичні студійні дослідження призвели до втілених знань або «ноу-хау», що стали частиною ширшого рефлексивного процесу, який інтегрував мій власний досвід, знання зсередини та вторинні дослідження із зовнішніх галузей знань. Таким чином, модель PaR Нельсона заохочує критичне мислення та теорію до появи через взаємодію мистецьких практик та теоретичних дискурсів (Oram, 2015).

### Методологія

У процесі розробки моєї методології я розглянув методи дослідження в суміжних з моєю власною галузях, таких як йога для благополуччя. У цих дослідницьких методологіях виник сильний акцент на якісних даних, часто поряд із практичним дослідженням. У дослідженнях, що зосереджені на фізичних підходах, таких як йога та практика Лавана, зворотний зв'язок учасників часто є основним або єдиним методом збору даних. Це підтверджує валідність тілесного або емоційного досвіду людини як форми даних або знань. Хоча епістемологічний характер систем, заснованих на русі, може розглядатися як виклик для проведення обґрунтованих досліджень, стверджується, що в розвитку людського знання практика веде до інтелектуального розуміння, яке розвивається лише після того, як ми обробляємо досвід (Pears, 1972). Пірс класифікує це «ноу-хау» як форму знання (Pears, 1972, с. 5). Поланьї стверджує, що ця форма людського або неявного знання, яку неможливо легко виразити мовою чи математикою, є вирішальною для наукового знання (Polanyi, 2009). Інші подібні терміни включають «тілесне знання», яке використовується у світі танцю для опису знань, пов'язаних з рухом (Hämäläinen, 2007), та «втілене знання», яке передає важливість тіла як відправної точки для формування різних типів значень (Rebay-Salisbury, 2013). Концепція втіленого знання підтверджує наш досвід відчуттів як форму даних. Хоча можуть виникнути методологічні питання щодо того, як дослідження може створювати знання через суб'єктивні почуття, такі дослідники, як Бонді, обговорювали способи, якими втілена афективна

реакція дослідника також може бути частиною процесу формування знань, поряд із реакцією учасника (Bondi, 2014). Це стосується мого власного практичного дослідження, в якому спостереження двох учасників дослідження, включаючи мене як дослідника-практика, сформували дослідницькі дані в рамках якісного підходу. Значна частина цих якісних даних була вкорінена в певній формі втіленого знання.

В інших розглянутих методологіях, таких як дослідження Кінга та Ваддінгтон-Джонса про погляди виконавців на «відчуття» в музиці (2018) та дослідження Хьюза про сучасне вокальне мистецтво (2014), основними методами є інтерв'ю, з акцентом на точках зору та досвіді учасника як джерела даних. Це також було акцентом у моїй власній методології. Досвід та знання дослідника також важливі для інтерпретації цих даних, і тому це можна охарактеризувати як інтерпретативістський підхід. Це відповідає моєму погляду на знання як мінливе та індивідуальне, а значення як таке, що створюється через взаємодію різних перспектив. Цей суб'єктивний підхід має обмеження з позитивістської точки зору, яка підтримує більш наукову методологію та відсторонення від дослідника. Цей тип методології може включати експериментальний підхід до перевірки теорії, кількісні методи, перевірку гіпотез та узагальнення (Cohen et al., 2017). Однак позитивістський підхід може краще підходити для світу природничих наук, ніж соціальних наук, через складність людської природи та нематеріальність типів знань, що її оточують (Cohen et al., 2017). Брукфілд стверджує, що усвідомлення практиком того, як студенти переживають навчання, є найважливішим педагогічним знанням, доступним йому, а також основою навчання, орієнтованого на учня (Brookfield, 2017, с. 62), і це відображається в обраній мною методології.

Існує чіткий перетин між PaR та дослідженням дії, і мій загальний якісний підхід до рефлексивного дослідження практиків знаходиться в рамках PaR, але також спирається на дослідження дії.

Студійне дослідження

Студійне дослідження складалося з десяти окремих практичних занять, присвячених використанню фізичних підходів з авторами-співаками. Це включало методики Рудольфа Лабана, які детально описані в розділі 3. Заняття були специфічними для цього дослідницького проекту та не пов'язані з будь-яким іншим навчанням, щоб уникнути конфлікту інтересів або розколу фокусу. Обмеження, пов'язані з Covid, на той час вимагали проведення практичних занять онлайн через Zoom. Через обмеження онлайн-навчання було прийнято рішення працювати індивідуально з окремими учасниками, а не з групами. Двоє авторів-співаків взяли участь у п'яти практичних заняттях, кожне тривалістю приблизно одну годину, протягом п'яти тижнів. «Домашнє завдання» включало подальше вивчення методів протягом тижня після кожного сеансу.

Учасників набирали відповідно до Кодексу практики та Принципів належного етичного управління Йоркського університету. Схвалення дослідницької пропозиції було отримано від Комітету з етики мистецтв та гуманітарних наук Йоркського університету. Потенційні учасники мали можливість обговорити проект зі мною на додаток до наданої письмової інформації. Було отримано письмову інформовану згоду, і було чітко зазначено, що учасники мають можливість відмовитися від проекту в будь-який час. Поточних студентів не запрошували до участі, щоб уникнути будь-якого конфлікту інтересів. Однак були запрошені співаки та автори пісень, з якими я працював протягом попередніх трьох років. Попереднє знання учасників та наявність позитивних стосунків на початку були корисною відправною точкою для сеансів. Ці знання також означали, що я зміг вибрати учасників з різним досвідом та набором навичок. З п'яти потенційних учасників було обрано двох. Факторами, що вплинули на цей вибір, були потенційні рівні надійності та відданості, засновані на попередніх знаннях зацікавлених осіб та обговореннях з ними проекту. Двоє обраних учасників також були різної національності та етнічного походження, а також мали різний досвід участі в русі. Один учасник мав танцювальний досвід та

схильність до руху. Інший учасник не мав усталених навичок чи значного досвіду в будь-якій формі роботи з рухом. Обидва учасники були сучасними співаками-авторами пісень, і всі пісні, що досліджувалися під час занять, були оригінальними та їхнього власного твору.

Метою занять було розробити відповідні та корисні інструменти для використання окремими учасниками та в моїй власній педагогічній практиці. Внесок учасників був життєво важливим для дослідження, і їм було чітко пояснено, що роздуми та спостереження повинні бути якомога чеснішими. Кожне заняття досліджувало різний фізичний підхід через низку пов'язаних вправ. Мій підхід до кожного плану заняття був гнучким, і очікувалося, що напрямок дослідження змінюватиметься або адаптуватиметься у відповідь на відгуки учасників та мої власні спостереження. Щодо теорії навчання, це можна розглядати як соціально-конструктивістський підхід, який є «спільною формою навчання, заснованою на взаємодії, обговоренні та обміні знаннями» (Akpan et al., 2020, с. 49). Через необхідність індивідуального навчання ця співпраця відбувалася між практиком та учасником, а не між учасниками.

Практико-орієнтовані дослідження за своєю суттю є експериментальними (Haseman, 2006), і все більше уваги приділяється важливості досвіду як джерела рефлексії в рамках досліджень дій (Bradbury et al., 2019). Теорія експериментального навчання Колба мала великий вплив на розвиток педагогіки, орієнтованої на учня, а рефлексивна практика особливо добре зарекомендувала себе в навчанні виконавським мистецтвам (Kolb, 1984). Теоретики, які виступають за експериментальне навчання, далі розвинули та адаптували експериментальний цикл Колба. Для того, щоб навчатися на досвіді, дії та мислення повинні бути пов'язані через рефлексію над новими думками та почуттями (Gibbs, 1988), і це може бути полегшено через цикл переживання та рефлексії, а потім подальше активне дослідження та подальша рефлексія (Kolb, 1984). Цей циклічний цикл рефлексії відбувався кілька разів протягом кожного практичного заняття з можливостями для спостереження та рефлексії, що переплітаються протягом усього процесу. Спираючись на

роботу Гіббса (1988), кожна вправа або група вправ супроводжувалася обговоренням, спрямованим на отримання розуміння думок та почуттів учасника щодо їхнього досвіду. Також використовувалися запитання, щоб спонукати до подальшого осмислення за необхідності. Відкриті запитання, такі як «як це було?», «які відчуття ви відчували?» та «будь-які спостереження щодо цієї вправи?», використовувалися для того, щоб дозволити глибоку відповідь та уникнути наведення чи рамки. Спираючись на ключовий текст Шона про рефлексивне мислення та практику (Cohen et al., 2017), ця «Рефлексія в дії» була центральною для практичних занять (Schön, 2017, с. 12). Рефлексивна модель Шона відрізняє цей тип рефлексії, яка відбувається в даний момент, від рефлексії над дією, яка відбувається після події (Schön, 2017).

Цей зворотний зв'язок від учасників був частиною рефлексивного процесу, орієнтованого на учня, в якому вправу можна було додатково дослідити, змінити або розвинути у відповідь на внесок учасників. Учасників заохочували продовжувати це дослідження протягом тижневого періоду між кожним сеансом та надавати відгуки про свій досвід через обговорення. Учасників також попросили надати письмовий відгук за допомогою анкети в кінці процесу (див. Додаток 1). Запитання були відкритими, щоб дозволити учасникам надати детальний відгук та уникнути позитивних чи негативних формулювань. Через шість місяців після закінчення практичного дослідницького періоду учасників знову попросили надати письмовий відгук про те, які аспекти роботи все ще використовуються або все ще особливо резонують з ними. Протягом кожного практичного сеансу я також робив письмові нотатки про свої спостереження та роздуми учасників. Сеанси записувалися з дозволу учасників, і я мав змогу переглянути ці записи, щоб транскрибувати якісний відгук та зробити подальші спостереження та роздуми щодо роботи. Zoom був обраний через його якість звуку, і він добре працював здебільшого під час сеансів. Однак були деякі проблеми із записами: один

сеанс не записався повністю, а також були проблеми зі звуком із записом одного іншого сеансу. У цих випадках я покладався на нотатки, зроблені під час та одразу після сеансів.

Кожне заняття починалося з розминки на основі йоги, щоб забезпечити здоров'я та безпеку учасників під час наступних фізичних вправ. Використання йоги як розминки також дало можливість дослідити цей конкретний фізичний підхід та його потенційне місце в моїй практиці зі співаками та авторами пісень. Тому заохочувалися відгуки та роздуми учасників щодо цієї практики йоги. На першому занятті досліджувалося використання «вільного руху» як інструменту для репетицій. Це включало серію вправ, у яких учасники рухали своїми тілами енергійно та ненатуралістично під час співу та спостерігали за будь-якими ефектами. На другому занятті досліджувалися дії Лабана, які можна розглядати як рухові якості (наприклад, плавання, ковзання, розсікання), та те, як вони можуть стосуватися виконання. На третьому занятті досліджувалося використання «жесту всього тіла»: фізичної форми, в якій все тіло задіяне енергійно. На четвертому занятті досліджувалися фізичні техніки Лабана, включаючи архетипний жест, випромінювання та психологічний жест, які детально обговорюються в третьому розділі. Архетипний жест та психологічний жест є формами жесту всього тіла. Випромінювання – це техніка, яка використовує уяву для випромінювання фізичної енергії. П'ятий сеанс був запланований як можливість для подальшого вивчення практики попередніх сеансів та обмірковування того, як ці техніки можуть бути використані учасниками в майбутньому.

### Процес рефлексії

Як обговорювалося раніше, «Рефлексія в дії» (Шен, 2017, с. 12) була центральною частиною практичних сеансів, а також була частиною загального процесу рефлексії. Брукфілд визначає критично рефлексивне навчання як «процес визначення та перевірки точності та обґрунтованості наших

педагогічних припущень» (Brookfield, 2017, с. 3). Брукфілд визначає «критичні лінзи», крізь які ми можемо сприймати нашу практику по-різному, включаючи власний досвід, очі студента/учасника, а також теорію та дослідження, які разом ставлять під сумнів наші припущення щодо нашої практики. Поряд з «Рефлексією в дії» в рамках кожного практичного заняття я також взаємодіяв з вторинними джерелами знань як частину ширшого процесу рефлексії. Мій процес рефлексії враховував якісні дані учасників разом з моїми власними спостереженнями, а також спирався на низку дискурсів із суміжних галузей. Це включало дискурси, що стосуються підходів та методів руху, наприклад, практика Лабана, практики йоги та техніка Александера. Я переглянув педагогічну літературу з таких дисциплін виконавства, як акторська майстерність, танці, спів та розмовний голос. Я також взаємодіяв з дискурсом спортивної психології як елітної галузі виконавства. Це вторинне дослідження сприяло дослідженню резонансів з іншими дисциплінами.

В рамках процесу рефлексивного дослідження я також взаємодіяв з низкою дискурсів із зовнішніх галузей знань. Мої дослідження руху перетиналися з галузями, що досліджують емоції. Це спонукало мене до дискусії, пов'язаної з емоціями, що охоплює широкий спектр галузей, включаючи нейронауку, музикологію, клінічну психологію, клінічну терапію, рухову терапію та кольоротерапію. Це дозволило мені провести порівняння та зв'язки між моєю власною сферою практики та теорією з інших галузей, які обговорюються в моїх роздумах щодо другого дослідження в розділі 5.

Такі теоретики, як Гіббс (1988), включають висновок та планування дій як частину процесу рефлексії. Студійне дослідження було спрямоване на розробку інструментів для майбутнього використання, і учасникам було запропоновано розглянути, які саме інструменти вони могли б продовжувати досліджувати у своїй власній практиці в майбутньому та як їх можна було б використовувати. Це та мої власні роздуми про те, як певні інструменти можна було б використовувати в моїй майбутній практиці, можна розглядати як форму планування дій.

## Дані

Практичний елемент дослідження дав первинні якісні дані. Ці дані мали форму письмових спостережень від мене як практикуючого практиків та дослідника, усних відгуків від учасників та письмових відгуків від учасників через анкету. Ці дані та відеозаписи практичних занять були переглянуті як частина процесу рефлексії.

Вторинні джерела даних також становили ключову частину процесу завдяки взаємодії з широким спектром дискурсів, пов'язаних з виконавським мистецтвом, та дискурсів з різних зовнішніх галузей знань.

### 4.10 Проблеми та обмеження

Моє дослідження було невеликим за кількістю учасників. Через обмеження, пов'язані з Covid, на той час сесії проходили онлайн через Zoom. Необхідність проведення цього дослідження онлайн може розглядатися як обмежувальна. Однак у «реальному світі» саме так проводився навчальний досвід у той час. Через характер онлайн-навчання сесії проходили індивідуально, а не в групах, як планувалося спочатку. Групові сесії включали б більшу кількість учасників, що, можливо, могло б призвести до більшої достовірності результатів. Груповий формат також дозволив би обмінюватися думками між учасниками та співпрацювати. Однак індивідуальний формат дозволив мені працювати набагато глибше з окремими учасниками, а також дозволив отримати більший обсяг зворотного зв'язку від кожного окремого учасника. Це також більше відображало контекст вищої освіти, в якому викладання вокалу та інструментальної гри, як правило, відбувається індивідуально.

Дослідження практиків зосереджені на конкретному контексті, а це означає, що результати не можна узагальнювати. Зазвичай це стосується як PaR, так і досліджень дій в освіті (Dosemagen & Schwalbach, 2019). Однак це не означає, що індивідуальний досвід та саморозвиток не є важливими та



цінними. У рамках якісної парадигми дослідження практиків знання не є фіксованими, а радше змінюються та залежать від окремих людей та середовища (Dosemagen & Schwalbach, 2019). Дослідження, орієнтовані на практику, такі як дослідження законів втілення у виконанні, стосуються «суб'єктивного досвіду» (Laws, 2015, с. 133). Моє дослідження також стосувалося суб'єктивних конструкцій та емпіричних форм знань, і в цьому сенсі якісні дані не можна вважати об'єктивними. Безпосередня участь практиків у цьому типі досліджень також означає, що відстороненість від процесу неможлива. Для зменшення упередженості необхідний високий рівень рефлексивності в рамках дослідження практиків (Somekh, 2006). Рефлексивність передбачає «усвідомлення ролі дослідника в дослідницькій практиці» (Symon & Cassell, 2012, с. 72). У процесі рефлексії практик повинен визначити та поставити під сумнів власні припущення та переконання (Dosemagen & Schwalbach, 2019).

Взаємодія з різноманітними джерелами знань та досліджень, поряд з практичним елементом дослідження, сприяла цьому процесу спроби розпізнати та поставити під сумнів власні форми упередженості. Мої власні упередження також були пом'якшені завдяки спільному підходу. Учасники розглядалися як співдослідники, і їхній голос був ключовим у процесі рефлексії. Практичні заняття були розроблені таким чином, щоб бути актуальними та цікавими для учасників, а розвиток їхньої практики був таким же важливим, як і моєї власної. Розміщення учасників у центрі процесу також було пов'язане з етичними міркуваннями.

### Цілісність та етика досліджень

Етичні міркування є особливо важливими в реальних дослідженнях (Робсон, 1993), і цей проект керувався Кодексом практики та принципами належного етичного управління Йоркського університету та Кодексом практики щодо цілісності досліджень Йоркського університету (Йоркський

університет). Схвалення цього дослідницького проекту було отримано від Комітету з етики мистецтв та гуманітарних наук Йоркського університету. Ці кодекси практики забезпечують основу для дослідницької діяльності, виявляючи та враховуючи можливі етичні міркування. Ключовим принципом, що лежить в основі етичних рамок, є уникнення шкоди. Особливі міркування для мого дослідницького проекту включали добробут та інтереси учасників, а також мої власні як дослідника-практика. Здоров'я, безпека та благополуччя учасників були пріоритетом при плануванні всіх заходів. Я досвідчений та кваліфікований викладач з поточною, розширеною перевіркою DBS. Практичні заняття проводилися онлайн та записувалися на відео. Це забезпечило захист учасників та мене як практика в умовах індивідуальних занять. Фізична безпека під час рухових вправ була надзвичайно важливою. Процес планування враховував це, і кожне заняття включало відповідну фізичну розминку. Учасників попросили надати письмове підтвердження того, що немає відомих причин за станом здоров'я, через які вони не повинні брати участь у фізичних вправах. Учасників також повідомили, що вони можуть відмовитися від будь-яких вправ з будь-якої причини.

Під час цих практичних занять було важливо створити позитивне середовище, в якому учасники почувалися б безпечно досліджувати та творити. Бредбері та ін. (2019) надають особливого значення створенню справжніх стосунків у рамках освітніх досліджень, щоб співпраця могла успішно відбуватися, і це дуже добре відповідає моїй власній педагогічній практиці та етосу. Особи, запрошені до участі, раніше навчалися у мене. Це рішення було прийнято для того, щоб зменшити будь-які можливі проблеми з роботою онлайн, оскільки певні попередні знання про учасників полегшували та робили роботу таким чином безпечнішою. Попередня робота з учасниками також означала, що позитивні стосунки вже були сформовані. Участь була повністю добровільною, уникаючи будь-якої форми примусу, а учасників поінформували, що вони можуть будь-коли припинити свою участь у проекті. Тим, хто зацікавлений в участі, було надано інформаційний лист із детальним

описом мети та завдань дослідницького проекту (див. Додаток 2). Їх повідомили про всі можливі майбутні дані та використання в дослідженнях. Було чітко зазначено, що всі дані будуть анонімізовані, за винятком відеозаписів, які я перегляну, але не будуть використані як докази самі по собі. Потенційних учасників повідомили, що про будь-які випадкові висновки, що стосуються їхнього власного благополуччя або благополуччя третіх осіб, можливо, доведеться повідомляти відповідно до ситуації, і це було включено до форми згоди. Зацікавленим сторонам було надано можливість обговорити проєкт зі мною та поставити додаткові запитання, перш ніж надати письмову згоду на участь. Обробка та зберігання даних також були етичним міркуванням. Дані були анонімізовані та зберігалися безпечно відповідно до Загального законодавства про захист даних. Сесії записувалися на відео для мого власного аналізу, і це не могло бути анонімізовано. Це було чітко пояснено учасникам і стало частиною письмової форми згоди. Конфіденційність інформації була дотримана.

Дослідницька етика та доброчесність досліджень тісно пов'язані, і для забезпечення високого рівня доброчесності необхідно дотримуватися відповідних етичних процедур. Доброчесність досліджень стосується таких цінностей, як чесність, ретельність, прозорість та відкрите спілкування, турбота, повага та підзвітність (Wright et al., 2022). Ключовим аспектом доброчесності досліджень є належне використання посилань, щоб поважати та визнавати роботу інших, і було вжито заходів для дотримання цього.

Принципи доброчесності досліджень також були враховані під час розробки проєкту. У рамках взаємодії практика-дослідник, ретельність впливає зі способу поєднання різних напрямків теорії, думки та практики (Oram, 2015). Моя методологія включала практичне дослідження, а також взаємодію з теорією. Залучення до дискурсу з різних галузей дозволило мені розвинути критичне мислення та більшу здатність до рефлексії в процесі рефлексії.

Використання більш ніж однієї форми доказів можна назвати триангуляцією (Томас, 2009), і цього можна досягти в соціальних дослідженнях шляхом використання різних джерел (Робсон, 1993) з метою підвищення валідності та достовірності дослідження. Якісні дані надходили від учасників, а також від мене як практикуючого спеціаліста та спостерігача. У процесі рефлексії це розглядалося разом із вторинними джерелами знань. Моє дослідження включало змішані методи. Початкове опитування вчителів та співаків поєднувало кількісні та якісні питання. Основою дослідження був рефлексивний процес, заснований на первинних практичних дослідженнях та вторинних джерелах знань. Це дозволило розглянути різноманітні дискурси з різних джерел та точок зору. Моя методологія дослідження спирається на стратегії дослідження дій та практики як дослідження, які стосуються розвитку індивідуальної практики в певному контексті. Гнучкість цих підходів добре підходила до контексту мого дослідження. Використання поєднання первинних практичних досліджень та вторинних досліджень у процесі рефлексивного аналізу не лише допомогло забезпечити ретельність, але й розвинути та збагатити мою власну практику та знання через взаємодію різних напрямків досвіду, думки та теорії.

Хоча структура PaR Нельсона більше підходить для середовища виконавських мистецтв, дискурс дійових досліджень розвивається, щоб зробити більший акцент на емпіричному навчанні та досвіді як основі рефлексії, що, у свою чергу, створює простір для нових концепцій та активного експериментування (Bradbury et al., 2019). Мої практичні дослідження мали емпіричний та спільний характер. Цикл постійної рефлексії учасників та мене як практика сформував якісний підхід до даних, що дозволило провести поглиблене дослідження. Підхід, орієнтований на учня, є основоположним для мого педагогічного етосу, а учасники були життєво важливими для проекту як зацікавлені сторони з реальними голосами.

Як уже зазначалося раніше, у попередньому дослідженні (Дослідження перше) використовувалася стратегія опитування з метою отримання

загального огляду типового змісту курсу підготовки ССМ на рівні вищої освіти. Використовуючи окремі, але схожі опитування для вчителів та співаків, Дослідження перше також мало на меті зібрати інформацію про перспективи та думки цих двох груп щодо цього навчання. Дані були використані для сприяння процесу планування та рефлексії в Дослідженні два: практичні дослідження. У цьому розділі будуть обговорені та проаналізовані дані опитування. Ці дані також можна знайти в Додатку 4.

### 5.1 Опитування вчителів

Всього було 28 відповідей на опитування вчителів співу. Питання були такими:

Запитання до опитування вчителів

1) Я викладаю співаків ССМ:

- На курсі навчання або еквіваленті
- На рівні аспірантури

2) Наразі я викладаю:

- Вокальну техніку
- Виконавські навички
- Вокальну реабілітацію
- Рухові навички
- Акторську майстерність через пісню
- Інше (будь ласка, уточніть)

3) У вищому(-их) закладі(-ах), де я викладав(-ла), співаки ССМ проходять спеціальні заняття з наступного:

- Вокальну техніку
- Виконавські навички
- Акторську майстерність через пісню
- Рухові навички
- Вокальна реабілітація
- Інше (будь ласка, уточніть)

4) Запитання в полі для коментарів:

Чи є якісь конкретні сфери, в яких ви хотіли б бачити більше навчання для викладачів співу ССМ?

Дані

1) 100% респондентів (28) викладають співаків ССМ на рівні вищої освіти. 27 викладають на рівні бакалаврату та шестеро викладають на рівні аспірантури.

2) 96% респондентів (27) наразі викладають вокальну техніку, 86% (24) наразі викладають виконавські навички, 43% (12) наразі викладають акторську майстерність через пісні, 29% (8) наразі викладають вокальну реабілітацію, 18% (5) наразі викладають рухові навички. У категорії «інше» п'ять респондентів зазначили, що вони також наразі викладають вокальну гігієну, один назвав музикальність, а один назвав стилі народної музики.

3) 93% респондентів (26) заявили, що співаки ССМ у закладах, де вони викладають або викладали, проходять спеціальні заняття з вокальної техніки. 75% (21) вказали на виконавські навички, 46% (13) вказали на акторську майстерність через пісні. 32% (9) вказали на рухові навички, 14% (4) вказали на вокальну реабілітацію. У категорії «інше» респонденти також зазначили: навички гри в гурті, продюсування, аранжування вокалу, спів а капела/хор, особистісний та професійний розвиток, тривожність перед виступом та анатомію, педагогічні питання, анатомію вокалу та здоров'я вокалу, теорію Фельденкрайза, письмо та дизайн, музикальність, імпровізацію та планування репертуару, теорію музики.

4) Респонденти перерахували низку сфер, у яких вони хотіли б бачити більше навчання для викладачів співу за методом класичної музики (КММ). Троє респондентів відповіли на тривожність перед виступом/психологію, троє — на здоров'я вокалу, двоє — на навчання виконавству/коучинг, двоє — на навички сесійного співу, один — на техніку Александера. Один респондент хотів би отримати подальше навчання щодо роботи у вищому навчальному закладі. Один респондент хотів би отримати подальше навчання щодо труднощів співу під час гри на інструменті. Один респондент хотів би

отримати подальше навчання щодо голосових функцій, щоб встановити, що «всі голоси можуть співати музику КММ». Один респондент хотів би мати ширший спектр подальшого навчання щодо КММ, а не музичного театру. Один респондент хотів би отримати подальше навчання з класичної техніки як основи для здоров'я вокалу. Один респондент хотів би отримати подальше навчання з усіх категорій, перелічених у питаннях опитування.

Загалом 96% респондентів заявили, що вони наразі викладають вокальну техніку, а 93% заявили, що спеціальні заняття з вокальної техніки є частиною вищої освіти в закладах, де вони викладають або викладали. Це свідчить про те, що спеціальні заняття з вокальної техніки є частиною переважної більшості курсів вищої освіти, в яких беруть участь ці конкретні викладачі. Виконавські навички також становлять значну частину цих курсів, згідно з відповідями, причому 86% викладачів наразі викладають виконавські навички, а спеціальні заняття проводяться у 75% цих закладів. Навчання виконавським навичкам не так часто включається до цих конкретних курсів вищої освіти, як навчання вокальних навичок. 43% респондентів заявили, що наразі вони викладають акторську майстерність через пісню, причому 46% цих закладів пропонують спеціальні заняття в цій галузі. Це свідчить про те, що акторська майстерність через пісню є актуальною для сучасної підготовки співаків, але не вважається обов'язковою для всіх викладачів та закладів. Відповіді свідчать про те, що рухові навички набагато рідше включаються до підготовки співаків ССМ, причому 18% респондентів заявили, що вони наразі викладають рухові навички, а 32% заявили, що спеціальні заняття включені до навчання. 29% респондентів заявили, що вони викладають вокальну реабілітацію, причому 14% вказали, що студенти відвідують конкретні заняття. 18% респондентів вказали в категорії «інше», що вони також викладають вокальне здоров'я в рамках своєї практики. Це приклад того, як розвивалася педагогіка КММ за останні 20 років. LoVetri та Weekly виявили, що їхні респонденти загалом були знайомі з вокальною наукою та медициною, але потребували додаткової підготовки зі здорового голосотворення (LoVetri & Weekly, 2003). У 2003 та

2009 роках «вокальна реабілітація» не фігурувала в їхніх питаннях чи висновках. Мої дані свідчать про те, що вокальна реабілітація є частиною практики приблизно третини викладачів ККМ, які відповіли на опитування. Це, здається, підтверджує мої висновки в огляді літератури про те, що вокальна реабілітація є новою частиною ролі вчителя співу.

Було зроблено низку пропозицій щодо сфер, у яких викладачі ККМ могли б отримати користь від наявності подальшого навчання. До них належали пов'язані сфери виконавських навичок, психології виконання та тривожності виконання, які можна класифікувати як частину аспекту вокальної педагогіки з виконання. Вокальне здоров'я також було згадано трьома респондентами. Кілька коментарів висвітлюють проблеми, які все ще існують з точки зору наявності та розуміння спеціалізованої підготовки з ККМ. Наприклад, один респондент звернув увагу на необхідність подальшого навчання голосовим функціям стилів ССМ. Інший коментар, який стверджував, що має бути більше навчання класичній техніці як основі для здоров'я голосу, підкреслює дезінформацію в цій галузі. Як показав мій огляд літератури, спів ССМ сприймається як окрема категорія з жанрово-специфічними підходами до здорової та сталої вокальної техніки. Цей коментар також свідчить про те, що упередженість до класичної педагогіки може все ще існувати.

#### Опитування співаків

Загалом на опитування співаків надійшло 13 відповідей. Питання були такими:

#### Запитання опитування співаків

- 1) Я завершив навчання на рівні ступеня/аспірантури протягом останніх
  - 2 років
  - 5 років
  - 8 років
  - 10 років або більше
- 2) Під час навчання я проходив спеціальні заняття з наступного:



- Вокальна техніка
- Виконувальні навички
- Вокальна реабілітація
- Рухові навички
- Акторська майстерність через пісню
- Інше (будь ласка, уточніть)

3) Наскільки, на вашу думку, ваші вокальні навички розвинулися під час навчання?

- Зовсім ні
- Трохи
- Помірно
- Значно

4) Наскільки, на вашу думку, ваші виконавські навички розвинулися під час навчання?

- Зовсім ні • Трохи
- Помірно
- Значно

5) Запитання в полі для коментарів:

Чи є якісь коментарі щодо ваших відповідей або пройденого навчання? (наприклад, що вам особливо сподобалося у вашому курсі? У яких сферах ви хотіли б отримати більше навчання? Що можна було б покращити?)

Дані

1) Усі респонденти (13) пройшли навчання на рівні ступеня або аспірантури. Дев'ять респондентів завершили навчання протягом останніх двох років, один – протягом останніх п'яти років, один – протягом останніх восьми років і двоє – протягом останніх десяти років або довше.

2) Під час навчання 92% респондентів (12) пройшли спеціальні заняття з вокальної техніки, 75% – з виконавських навичок (9), 8% – з вокальної реабілітації (1), 8% – з рухових навичок (1) та 8% – з акторської майстерності через пісню (1). У категорії «інше» два респонденти вказали репертуар, два –

теорію музики, один – написання пісень, один – продюсування, один – дослідження, один – особистісний професійний розвиток.

3) 8% респондентів (1) заявили, що їхні вокальні навички взагалі не розвинулися під час навчання, 8% (1) – трохи, 46% (6) – помірно, 38% (5) – дуже.

4) 15% респондентів (2) заявили, що їхні виконавські навички взагалі не розвинулися під час навчання, 31% (4) – трохи, 23% (3) – помірно, 31% (4) – дуже.

5) У полі для додаткових коментарів троє респондентів обговорили брак уваги до розвитку вокалу в рамках навчання. Один респондент зазначив, що хотів би отримати більше підтримки у зв'язку між курсом та кар'єрою, особливо у побудові мережі контактів. Двоє респондентів хотіли б отримати подальше навчання або зосередитися на виконавських навичках. Один респондент хотів би отримати більше тренувань з рухів поза уроками вокалу. Один респондент зазначив, що хотів би отримати більше тренувань з вокальної реабілітації. Один респондент зазначив, що, оскільки самі мали проблеми з вокалом, усі вчителі вищої освіти повинні пройти розширену підготовку з питань вокалу та реабілітації, оскільки ці проблеми поширені у співаків.

Загалом 92% респондентів пройшли спеціальні заняття з вокальної техніки під час навчання, тоді як 75% заявили, що пройшли спеціальні заняття з виконавських навичок. Це свідчить про те, що в установах, з якими пов'язані респонденти, вокальні навички є основною частиною навчання з вокальної техніки, і що виконавські навички також становлять значну частину навчання, хоча спеціальні заняття з виконавської майстерності зустрічаються рідше, ніж уроки вокалу. Двоє респондентів зазначили, що їм би хотілося більше навчання, орієнтованого на виконання. Відповіді на запитання третє та четверте також потенційно відображають більшу увагу до вокалу, а не до виконавської техніки, причому 85% респондентів заявили, що вокальні навички розвинулися помірно або значно під час навчання, порівняно з 54%

респондентів, які заявили, що виконавські навички розвинулися помірно або значно. Заняття з рухових навичок, реабілітації та акторської майстерності через пісні, здається, набагато рідше включаються до розкладу курсів, які відвідують ці конкретні респонденти, і лише один респондент заявив, що кожен з цих предметів був спеціально включений до його навчання.

Троє респондентів обговорили відсутність уваги до вокальної підготовки в їхніх курсах. Один із цих респондентів зазначив, що на рівні бакалавра індивідуальні заняття не пропонувалися, а навчання за програмою популярної музики було зосереджено радше на музикальності, ніж на вокальній підготовці. Однак цей самий респондент отримував індивідуальні заняття з вокалу на магістерській програмі та вважав, що це суттєво впливає на його вокальний розвиток і має пропонуватися ширше. Інший респондент вважав, що його курс не був зосереджений на покращенні голосу. Третій респондент зазначив, що його курс був більше спрямований на виконавську майстерність, ніж на вокально-музичну підготовку загалом. Відсутність вокальної підготовки у цих осіб може бути результатом особливої спрямованості або спеціалізації, що пропонується на їхніх курсах. Дуже специфічна спрямованість першого дослідження як попереднього дослідження та навмисно короткий і простий дизайн опитування обмежували обсяг зібраних даних. Питання можна було б розширити та доповнити, щоб забезпечити більшу глибину якісних відповідей та більш змістовні дані. Було б корисно, наприклад, попросити респондентів вказати назву курсу або основний напрямок відповідної вищої освіти. Кількість респондентів також була обмежена, що запобігало узагальненню. Це опитування можна було б доопрацювати для майбутніх досліджень, з більш конкретним акцентом на виконавському аспекті навчання та методах, що використовуються у вищій освіті. Це мало б якісний фокус, щоб забезпечити більшу глибину відповідей, а подальші інтерв'ю з окремими викладачами потенційно могли б дозволити подальше розширення.

Хоча це була дуже невелика вибірка, результати були певною мірою корисними для розуміння вищої освіти для співаків ССМ. Однак дані стосувалися досвіду респондентів, характерного для їхнього конкретного закладу, і тому їх не можна узагальнювати. Відповіді надали 41 особа, яка є нинішніми викладачами співу ССМ або випускниками співу ССМ з вищою освітою. Оскільки учасників запрошували через міжнародні групи Facebook, передбачається, що відповіді надають перехресний зріз різних країн та установ. У даних виявлено деякі закономірності, але окремі коментарі та думки були особливо цікавими з огляду на невелику кількість учасників, що зробило кількісні дані менш значущими.

Відповіді свідчать про те, що вокальна техніка є основною частиною навчання на рівні вищої освіти, яке отримують респонденти, причому 92% студентів та 93% викладачів заявили, що навчання включало спеціальні заняття в цій галузі. Більшість викладачів та співаків заявили, що виконавські навички також є окремою частиною цього навчання. Це підтверджує моє твердження, що виконавське навчання є важливим для популярних співаків.

Однак дані свідчать про те, що заняття з виконавських навичок рідше зустрічаються, ніж заняття з вокалу, і це відображається в меншому відсотку співаків, які заявили, що їхні виконавські навички значно або помірно покращилися порівняно з вокальними навичками. Відповіді на опитування як викладачів, так і співаків свідчать про те, що рухові навички не викладаються широко або спеціально не включаються до навчання на рівні вищої освіти, з яким вони мають досвід.

У процесі аналізу джерел виокремлено тенденцію до включення реабілітації до ролі вчителя співу. Дані мого опитування, схоже, підтверджують зростання в цій галузі: 14% вчителів заявили, що пропонуються спеціальні заняття з вокальної реабілітації, а 29% заявили, що

вони наразі включають реабілітацію у свою педагогічну практику. Кілька співаків заявили про необхідність подальшого включення вокальної реабілітації до підготовки співаків та вчителів з ССМ.

Відповіді вчителів свідчать про те, що існує низка галузей, у яких ширша доступність подальшого навчання для вчителів популярного співу може бути цінною. Один вчитель зазначив, що навчання має бути широко доступним, пов'язаним з ССМ, а не з музичним театром, що підтверджує мою власну думку про музичний театр як окрему категорію та необхідність більш специфічних досліджень у сфері навчання популярному співу. Кілька вчителів наголосили на необхідності подальшого навчання з питань виконавських навичок, а деякі також запропонували тривожність/психологію виконання як галузь для подальшого навчання вчителів. Як виконавські навички, так і психологію виконання можна класифікувати як частину виконавської педагогіки. Друге дослідження, яке буде обговорено в наступному розділі, зосереджено саме на виконавських аспектах підготовки співаків-авторів пісень. Я погоджуюся, що наявність підготовки вчителів з питань виконавської педагогіки була б корисною, а практичні дослідження, що складаються з другого дослідження, були розроблені для поглиблення моїх власних знань та практики в цій галузі.

#### Дослідження друге

Студійні дослідницькі сесії, на яких зосереджено друге дослідження, були розроблені для розвитку відповідних інструментів для використання у навчанні виконавству співаків та авторів пісень. У цьому розділі буде представлено практичний дослідницький процес з акцентом на словах та досвіді учасників, а також мої власні спостереження за роботою. Також є розділ роздумів, у якому я обговорюю теми, що виникли під час практичних сесій, та наслідки цих тем у контексті суміжних галузей дослідження. Метою цього процесу роздумів було дозволити мені дослідити та розвинути власну педагогічну практику та пов'язані з нею знання. Розвиток практики учасників був не менш важливим, і їхній голос є центральним елементом обговорення в

цьому розділі. Текст у лапках представляє їхні фактичні слова. Три крапки були використані, щоб показати, що деякі слова були пропущені в цитованому уривку.

Мої власні роздуми щодо практичної роботи враховують відгуки учасників та мої власні спостереження під час сесій. Письмові нотатки робилися протягом кожної сесії, і я також мав змогу переглянути відеозаписи більшості сесій, щоб зробити подальші спостереження. Відповідно до структури Нельсона «Практика як дослідження» (Nelson, 2013), роздуми в цьому розділі спираються на низку джерел знань. Це включає втілені знання, які стосуються, зокрема, цього типу фізичної, емпіричної практики. Танака описує втілені знання як те, що ми переживаємо через власне тіло. Він стверджує, що ці знання не просто кореняться в рухових навичках, а охоплюють широкий спектр психологічного досвіду (Tanaka, 2011). Завдяки цим втіленим знанням учасники мали змогу поміркувати над своїм досвідом фізичних підходів, а я, як практик і спостерігач, зміг побачити результати роботи.

#### Дослідницькі сесії

Практичні сесії проводилися відповідно до мого власного педагогічного етосу. Фахівці з театрального мистецтва виступають за теплу, підтримуючу та радісну атмосферу в студії (Chamberlain, 2003). Я також прагну створити позитивне середовище, в якому учні почуватимуться безпечно досліджувати та відкривати. Моєю метою було, щоб учасники насолоджувалися сесіями, відчували можливість вільно висловлювати свою думку та повноцінно співпрацювати в роботі. Кожне заняття складалося з низки пов'язаних вправ, заснованих на певному типі фізичного підходу або роботі конкретного практикуючого майстра. Вибір вправ відображає мій власний досвід різноманітних рухових практик як у рамках моєї акторської підготовки, так і в рамках моєї подальшої практики та професійного розвитку. Особистості учасників залишатимуться анонімними, але з цього моменту їх називатимуть Ава та Гейр.

У практичній студії стосунки між практикуючим майстром та учнем відіграють життєво важливу роль. Попередній досвід роботи з обома учасниками під час їхнього навчання був безцінним. У дискурсі дослідження дій акцент робиться на важливості реляційних умов (Bradbury et al, 2019). У своїй повсякденній практиці вчителі прагнуть будувати справжні стосунки з людьми, що дозволяє отримувати позитивний навчальний досвід. Ці реляційні умови також породжують співпрацю в дослідницькому контексті (Bradbury et al, 2019). Високий рівень знань учасників був особливо бажаним, враховуючи спрямованість дослідження та необхідність роботи онлайн. Працюючи з фізичними та емоційними аспектами виступу, важливо усвідомлювати почуття, які певні фізичні форми чи рухи можуть викликати у людини. Поява практик голосового спілкування, що враховують травму, також є актуальною в цьому контексті.

Учасники

Ава

До участі в дослідженні Ава нещодавно отримала музичний ступінь за спеціальністю «виконавство та написання пісень». На момент дослідження вона працювала над випуском кількох оригінальних треків і шукала можливості для виступів. Попередні виступи Ави включали як акустичні концерти, так і виступи з повним складом гурту в різних типах та розмірах майданчиків. Ава іноді акомпанує собі на фортепіано, але це трапляється рідко, і вона віддає перевагу акомпанементу інших музикантів під час живих виступів. Ава описує свою музику як інтроспективний, наповнений душею поп/рок. Пісні Ави розповідають про її власний досвід і характеризуються відчуттям емоційної чесності та сили. На початку практичного дослідницького процесу Ава була впевненою у собі фізичною виконавицею, яка вважала себе танцівницею та регулярно займалася фізичними практиками, такими як йога. Обговорюючи наявний досвід руху, вона зазначила:

Я думаю, що в мене є схильність до руху на сцені, тому це було успішно, і коли ви рухаєтесь на сцені, є велика ймовірність, що це буде завдяки

життєрадісній пісні. Тож я хотів би працювати над тим, щоб мати вокально рівний або більш вокально рівний голос, водночас будучи здатним підтримувати рух і швидший темп пісні.

Моєю власною думкою на початку процесу було те, що Аві було б корисно досліджувати емоційний зміст своїх пісень та фізичне вираження цього у виконанні, що дещо відрізняється від типу руху в оптимістичному музичному виконанні, який описує Ава. З моєї точки зору, вокальний аспект виконання Ави був особливою сферою для подальшого розвитку, оскільки йому бракувало технічної послідовності в таких областях, як висота тону та чіткість тону. Що стосується рис особистості, я сприймав Аву як товариську, впевнену в собі та відкриту до нового досвіду. Ава ідентифікує себе як бірасову, чорношкіру британку.

### Гейр

Гейр отримав музичний ступінь з виконавства та написання пісень за рік до участі в цьому дослідницькому проекті. На момент дослідження Гейр вже випустив кілька оригінальних треків через стрімінгові сервіси, включаючи Spotify. Він планував випустити інші треки, що супроводжувалися виступами-презентаціями найближчим часом. Попередні виступи Гейра включали більш камерні концерти у супроводі піаніста, а також концерти за участю повного гурту. Гейр не акомпанує собі під час виступів. Гейр описує свої поп-балади як «меланхолійні» та «особисті» і прагне виразити «вразливість» та «автентичність» через свою музику. Його пісні зосереджені на коханні та стосунках. З моєї точки зору, на початку студійного дослідницького процесу вокальні навички Гейра були технічно сильними, і існував особливий потенціал для подальшого розвитку впевненості у виконанні та фізичної усвідомленості. Гейр не мав великого досвіду в сферах, пов'язаних з рухом, але мав обмежений досвід фізичних підходів до виконання завдяки роботі зі мною протягом третього року навчання на бакалавраті. Під час обговорення на першому занятті щодо напрямків розвитку та попередніх відгуків Гейр висловив такі роздуми:



Мені здається, що я отримав відгуки, що, схоже, я багато думаю про те, що співаю, але не в тому сенсі, щоб бути емоційним у пісні, а радше, я надто багато про це думаю. Тоді я помічаю, що моя мова тіла стає трохи скутою і не такою емоційною, якою має бути текст пісні.

Він також зауважив: «Я схильний часто заплющувати очі, коли співаю. Люди хочуть, щоб я більше спілкувався з ними та дивився на аудиторію». Гейр далі розмірковував, що його верхня частина тіла та руки особливо «скверніли» під час виконання, і що під час навчання він отримував відгуки про те, що його виконанню бракує фізичної виразності, особливо у верхній половині тіла.

Жести під час виконання також оцінювалися викладачами як обмежені та повторювані. Що стосується рис особистості, я вважав Гейра обережним, стриманим та чутливим. Гейр ідентифікує себе як білого норвежця.

Складна взаємодія факторів формує індивідуальну ідентичність, яка може бути мультикультурною та багаторасовою та включає перетин соціальних факторів та етнічної приналежності (Clammer, 2015). Працюючи з фізичними підходами до експресивного виконання, важливо враховувати сферу досліджень, пов'язаних з фізичною комунікацією та ідентичністю.

Девідсон класифікує рух як «індивідуальний» з точки зору особистого стилю та «культурно обумовлений», оскільки деякі рухи засвоюються через імітацію поведінки інших (Девідсон, 2001, с. 250). Культурні відмінності в жестах та інших формах тілесного спілкування є прийнятними, хоча деякі форми невербального спілкування можна вважати універсальними або вродженими (Аргайл, 1988). Дослідження Ноlanda показують, що, хоча рух втілює культуру, він також може забезпечити засіб фізичного звільнення від культурних та соціальних обмежень (Ноланд, 2009). Моє студійне дослідження було експериментальним у тому сенсі, що я хотів заохотити учасників відійти від звичного та випробувати нові способи буття в тілі, щоб зрештою знайти більший зв'язок та свободу вираження під час виступу.

Аргумент Фріта про те, що ідентичність є мобільною та створюється в процесі виступу, особливо доречний (Фріт, 1996).

### Розминка

Початок кожного сеансу з розминки був важливим для забезпечення фізичної готовності учасників до безпечного виконання вправ на основі руху. Розминка була спланована з урахуванням обмежень типової індивідуальної вокальної сесії, в якій фізичний простір студії може бути обмежений. Тому розминка була запланована як послідовність стоячи і не включала вправ на підлозі. Використання йоги під час розминки також дозволило дослідити цей конкретний фізичний підхід у контексті співака-автора пісень. Мій огляд педагогічної літератури з ССМ виявив консенсус щодо необхідності врахування фізичних звичок. Причини, наведені для цього, зосереджені на зв'язку між вирівнюванням та вокальним мистецтвом. Було показано, що проблеми з вирівнюванням та напруга негативно впливають на вокальне мистецтво та можуть становити ризик для здоров'я вокалу для деяких людей (Dayme, 2005; Chapman & Morris, 2021; Barton, цитовано у Benson, 2020). Однак, хоча я повністю погоджуюся з тим, що збалансоване вирівнювання є важливим педагогічним будівельним блоком (LeBorgne, 2018), я б стверджував, що його зв'язок зі здоровим вокальним мистецтвом є не єдиною причиною для включення фізичної роботи до уроку вокалу. Мій огляд літератури з ССМ виявив брак згадок про використання фізичних технік у розвитку інших навичок, таких як фізичний зв'язок та свобода рухів. Також мало згадується про використання фізичних підходів щодо розвитку виконавських навичок, таких як відкритість та енергія на сцені. Фізичні підходи до розвитку виконавських навичок недостатньо підкреслюються в педагогіці ССМ, і це питання розглядається в цьому дослідженні.

Йога була обрана як основа для розминки з багатьох причин. Інші форми розтяжки можуть забезпечити відповідну розминку. Однак плавний характер

практики йоги дозволяє досліджувати вільний рух у зв'язку з диханням, а також зосереджуватися на таких елементах, як вирівнювання та зняття напруги. Йога розглядається як підхід «розум-тіло» або цілісний підхід (Woodyard, 2011), і це добре поєднується з іншими техніками, обраними для дослідження під час практичних занять, які також можна описати як підходи «розум-тіло». Такі педагоги, як Гутекунст і Джиллетт, виступають за використання йоги в практиці розмовного голосу для розвитку збалансованого вирівнювання та вільного, відкритого тіла (Gutekunst & Gillett, 2014). Вони наголошують, що збалансоване вирівнювання є важливим для того, щоб знайти вільний потік енергії, який дозволить творчу комунікацію між тілом і мозком. Цей потік енергії є центральним для йогічних практик, які сприяють відкриттю енергетичних шляхів (Джудіт, 2017). Багато досліджень також показали, що йога позитивно впливає на здоров'я та самопочуття. Потенціал практики йоги в рамках підготовки співаків та авторів пісень є широким, і її включення до дослідницьких сесій надало можливість глибше дослідити цей потенціал у моїй власній педагогічній практиці.

Хоча використання йоги в практичних розминках дозволило лише обмежене дослідження підходу, і очевидно, що існує багато аспектів, стилів та традицій йоги, у відгуках учасників виникли деякі теми. Після розминок обидва учасники спостерігали відчуття більшої «відкритості» в тілі. Вони також описували себе як більш «залучених» до тіла після розминки. Ава дала відгук, що відчула більший «потік енергії», а Гейр спостерігав рівень зняття напруги завдяки заняттям йогою. Цікаво, що в контексті основного фокусу цього дослідження також були виявлені деякі зв'язки між фізичною практикою та емоціями.

Ава зазначила, що техніка струшування, яка включає швидкі підстрибуючі рухи, що змушують тіло розслаблятися та вібрувати, «пов'язана з багатьма емоціями». Йога вчить, що емоції та стрес накопичуються в тілі, утворюючи енергетичні блокування, і що за допомогою практик йоги ці блокування можна звільнити (Джудіт, 2017). За допомогою простого акту руху

можна зняти напругу в тілі, і це може супроводжуватися відпусканням емоцій та тривог, звідси Ава і з'ясувала зв'язок з емоціями. Зняття напруги та збільшення потоку енергії – це лише деякі з причин позитивного впливу практики йоги на здоров'я та благополуччя, які зараз добре задокументовані (Даймонд, 2012). Такі поняття, як «потік енергії», можна вважати неявними або втіленими формами знання. Однак відносно проста фізична вправа, така як струшування, яка змушує тіло вібрувати, також має фізіологічний вплив на організм, що підтверджено науковими формами знання. Дослідження, пов'язані з впливом вібрації на організм, пояснили її позитивний вплив щодо збільшення кровотоку та лімфотоку (Stewart et al., 2005). У галузі неврологічної терапії також було виявлено, що вібрація всього тіла викликає фізіологічні реакції на неврологічному, опорно-руховому, ендокринологічному та судинному рівнях (Bernardo-Filho et al., 2021).

Важливість фізичної розминки у співочій студії вже була встановлена в моєму огляді літератури. Видатні фахівці з розмовного голосу, такі як Лінклейтер, Беррі та Роденбург, включили елементи практики йоги до своїх педагогічних підручників (Linklater, 2006; Berry, 1991; Rodenburg, 2015).

У педагогіці розмовного голосу також існує певна інтеграція фізичних практик та техніки виконання, як це можна побачити в роботі Гутекунста та Жилле (2014). Однак зв'язок між руховими практиками, такими як йога, та розвитком техніки виконання не підкреслюється в літературі про співочий голос. Швидше, увага зосереджена виключно на перевагах фізичних практик стосовно вокального виробництва. Це дослідження досліджує зв'язки між фізичними підходами та іншими аспектами виконання.

У своїй ширшій педагогічній практиці я регулярно використовую елементи йоги із сучасними співаками у вищих навчальних закладах. Однак це було джерелом розчарування. Хоча я постулюю, що йога може принести співакові низку переваг, пов'язаних з вокальними та виконавськими навичками, здоров'ям та самопочуттям, часові обмеження уроків вокалу обмежують те, чого можна досягти. Для того, щоб співак отримав повну

користь, необхідні послідовні тренування та практика в рамках такого підходу, як йога. Включення до навчальної програми окремого уроку йоги або руху вирішило цю проблему та підкріпило б виконання та вокальну роботу у вокальній студії.

### Практичні заняття

#### Сеанс перший: Вільний рух

Перший сеанс був зосереджений на використанні вільного або спонтанного руху як інструменту репетиції. Це включало рух тіла енергійним та ненатуралістичним чином під час співу. Оригінальна пісня була виконана як основа для порівняння наступних досліджень (запис 1b з 15.31). Спочатку Гейр вважала складним отримати доступ до цієї вправи та явно соромилася себе. Після нетривалого заняття вправою він зупинився та дав відгук: «Вибачте, це так дивно — чи можу я зробити це ще раз?» Потім я заохочував його та пропонував різні типи рухів, і Гейр зміг поступово долучитися до вправи. Після завершення вправи він зазначив: «Мені було краще, коли я буквально намагався зосередитися на рухах свого тіла, а не думати про те, як воно виглядає». Реакція Гейра на цю роботу поставила під сумнів моє сприйняття вільного руху як простої вправи. У контексті виконання ми асоціюємо рух з візуальною естетикою, і тому може бути важко «просто рухатися», не думаючи про те, як рух виглядає або сприймається іншими. Створення спонтанного руху також потенційно вимагає певного рівня фізичної усвідомленості, впевненості та навіть навичок. Щоб допомогти Гейру знайти більше відчуття свободи руху, я змінив вправу та попросив його ходити по кімнаті під час співу. Гейр дав відгук, що «це відчувалося більш розслаблюючим, тому що я рухав усім тілом. Я був більш розслабленим, роблячи це — це відчувалося більш природним». Під час початкової вправи на вільні рухи я помітив брак свободи, особливо у верхній половині тіла Гейра, та відчуття скутості в плечах і грудях. Через прості рухи, пов'язані з ходьбою по кімнаті, я відчув більшу відкритість як у тілі, так і у вокальній продукції. Гейр також помітив, що вокальна продукція покращилася. Щоб ще більше

наблизити Гейра до вільного руху, я попросив його повторити вправу на ходьбу, додавши рухи руками. Гейр зауважив: «Щойно я додаю руки та передпліччя, саме тоді я починаю надто багато про це думати». Для співаків, які виступають за мікрофоном, жести рук і передпліччя є особливо важливою формою комунікації. Знайомство з цими жестами може стати джерелом стресу для співака, що призводить до обмежених або повторюваних рухів. Я знову змінив вправу, щоб надати Гейру додаткову підтримку, заохочуючи його чергувати жести відкритими та закритими руками, залишаючись на місці. Результат був ближчим до того, як я припускав, що виглядатиме початкова вправа з вільним рухом. Гейру явно потрібен був процес дослідження та переживання руху в тілі, щоб досягти цього етапу. Коли його запитали, як відчувається вправа, Гейр відповів: «Коли я думав про те, щоб зробити його маленьким і великим, я думав про лірику». Це був позитивний розвиток у тому сенсі, що Гейр почав пов'язувати рух зі значенням. Творчість Лабана базується на концепції, що наш рух має підтекст. За кожною фізичною дією стоїть бажання або прагнення. Таким чином, зовнішня фізична форма завжди пов'язана з внутрішньою. У багатьох дослідженнях ролі тіла у музичному виконанні рух також визначається як вираження наміру та значення. Наприклад, Девідсон вважає тіло життєво важливим для передачі виконання (Davidson, 2001), а Лоуз розглядає жест як втілене явище завдяки його передачі значення (Laws, 2015). Дослідження також показують, що рухи тіла музикантів відіграють важливу роль у вираженні виконання (Shinosako & Ohgushi, 1996; Dahl & Friberg 2004; 2007).

Після подальшого дослідження вільного руху протягом тижня, Гейр дав відгук, що він «безперечно помітив вплив руху на голос, але він все ще здається неприродним». Коли його запитали, що він мав на увазі під «неприродним», Гейр пояснив: «Мій стиль музики дуже... я дуже звик стояти на місці, тому це шаблон, з якого мені потрібно вийти». Коли його запитали про конкретний вплив руху на голос, Гейр пояснив, що це було найбільш

корисно стосовно вокальної динаміки: «рух допоміг цьому природно проявитися».

Після виконання вправи з вільними рухами Ава зазначила, що їй сподобалася вправа, і вона не «надто обмірковувала» вокал. Я помітив, що її рухи були стриманими, тому попросив повторити цю вправу з більш «перебільшеними» рухами. Після цього повторення Ава спостерігала ефект «розслаблення» та «більш енергійний вокал». Я також спостерігав більшу залученість тіла та набагато більшу різноманітність вокальних якостей порівняно з базовим виконанням, у якому Ава співала пісню, як зазвичай. Наприкінці процесу студійного дослідження Ава зазначила, що як «спонтанний» рух ця вправа корисна для неї, оскільки вона «була присутньою» та мала доступ до теперішнього моменту.

Це дослідження вільного руху також має резонанс зі сферою «відчуття» в музикознавчому дискурсі, яку можна розглядати з точки зору «стосунків з тілом, емоцій, музичної інтерпретації та жестів» (King & Waddington-Jones, 2018, с. 241). Рухаючись вільно, співачка може досліджувати фізичні та афективні почуття, що виникають у тілі, та те, як вони пов'язані з піснею. У цій вправі співак «відчуває» музику та текст пісні. За словами Лоуса, дослідження в галузі експресивного виконавства, як правило, нехтують почуттями, що викликаються у виконавця через рух тіла, та тим, як це може впливати на наступні виступи (Лоус, 2015). Завдяки використанню фізичних підходів на репетиціях можна дослідити афективні почуття, що викликаються рухом, та способи, якими це може впливати на експресивне використання тіла в контексті виконання.

#### Сеанс другий: Зусилля Лабана

Друге практичне заняття було зосереджено на практиці Лабана «Зусилля руху» (Лабан, 1947). Вони також згадуються в розглянутій літературі та в цій дисертації як Зусилля, Якості Зусиль або Зусилля. Цей аспект роботи Лабана був обраний як основна частина його дослідження та міждисциплінарний метод, який часто є частиною навчання танцюристів та акторів. Зусилля – це

спосіб категоризації типів або якостей рухів. Лабан розбив рух на Фактори руху простору, ваги та часу (Лабан, 1947), як обговорювалося в розділі 3. Він визначив типи рухів як прямі або гнучкі (простір), сильні або легкі (вага) та тривалі або раптові (час). Ці фактори руху поєднуються по-різному, щоб створити вісім якостей зусилля Лабана: натискання, різке підкидання, удар кулаком, плавання, рубання, ковзання, викручування та погладжування. Згідно з системою Лабана, удар кулаком є прямим, сильним та раптовим рухом, тоді як плавання є гнучким, легким та тривалим. Ця студійна сесія мала на меті дослідити, як зусилля Лабана можуть бути розроблені як інструмент для співаків-піснярів. Спочатку учасники досліджували якості зусиль Лабана через рух. Потім було досліджено вплив окремих зусиль на виконання пісні, після базового виконання обраної пісні (запис 2a з 8.34; запис 2b з 11.54). Займаючись флоатингом, Ава зазначила:

Вокально відчувається, ніби мій голос більше на кінчику язика, готовий продовжити. Менше зусиль. Відчуття, ніби я підходжу до нього легше, і приємно відчувати, як тіло розширюється, ніби голос лунає разом з тілом. Ви дійсно можете відчувати цей зв'язок.

Щодо флоатингу, Гейр зазначила: «Я знову помічаю, що динаміка мого голосу стала м'якшою. Я відчуваю, що напруги менше... ноти стали легше досягати». Ава та Гейр відчували подібні вокальні ефекти, займаючись цією якістю руху, включаючи зменшення як вокальних зусиль, так і напруги. Це говорить про те, що флоатинг може створювати відчуття фізичної та вокальної легкості.

Ава та Гейр змогли зробити додаткові індивідуальні спостереження, досліджуючи інші дії зусилля. Ава відчувала натискання зовсім іншим вокальним чином, ніж плавання, і описала відчуття «зрізання частини частоти» або «меншої ширини смуги». Вона також описала це як іншу вокальну «текстуру» порівняно з плаванням. Отже, вокальне та фізичне плавання може асоціюватися з полегшенням та розширенням, тоді як натискання може сприйматися як відчуття звуження. Людям деякі дії зусилля



можуть бути доступніші, ніж інші. Наприклад, Гейр нелегко відчувала вагу в тілі, тому важкі якості, такі як натискання, було важче виконувати. Після початкового дослідження натискання Гейр зазначила: «Я відчуваю досить сильну напругу в тілі, тому це відчуття було ще більшим». Я заохотив Гейр далі дослідити вагу в тілі, ходячи та уявляючи, що тіло дуже важке. Гейр зазначила, що «це відчуття було зовсім іншим. Я відчувала важкість у своєму тілі». Потім я попросив Гейр знову заспівати уривок зі своєї пісні, чергуючи легкі та важкі рухові якості. З моєї точки зору, не було суттєвої візуальної різниці між якостями, і Гейр подумав: «Я думаю, що це буде гарне домашнє завдання». Залучення до дій зусиль не завжди може мати миттєвий ефект, і деяким людям може знадобитися процес дослідження на основі рухів, перш ніж вони зможуть отримати доступ до цієї роботи. Можливо, знадобиться подальша практика та модифікація. У випадку Гейр це включало подальше розбиття зусиль на фактори руху, такі як вага.

Після дослідження віджимання, яке іноді порівнюють з дією віджимання тканини, Ава дала відгук: «Мені сподобалося віджимання. Я відчула, що це синонім пісні». Я помітив, що Ава змогла одразу ж пов'язати себе з цією дією зусиль, що призвело до сильного фізичного та вокального вираження цієї якості. Я також відчув більш приземлену та динамічну фізичність і вокальні якості, які я описав Аві як такі, що мають більшу «гостроту». Я попросив Аву застосувати віджимання, а потім перенестися до того ж розділу своєї пісні. Визначивши цей розділ пісні як емоційний пік, я очікував, що сильна якість, така як віджимання, створить відповідні ефекти. Однак, флоат створив фізичну відкритість та вокальні якості, які були відмінними, але водночас дуже ефективними. Таким чином, певні дії зусилля дозволили Аві миттєво досягти певного фізичного та вокального стану. Гейр також спостерігав різний вплив певних дій зусилля на його вокальну продукцію. Застосовуючи рух скручування, Гейр зауважив: «тон мого голосу був більш стриманим, але все ще контрольованим». Він описав вокальні ефекти ковзання як надання різних

«текстур». Даб мав тенденцію до бадьорого впливу на вокал, що спостерігали обидва співаки.

Гейр досліджував дії зусилля у власній практиці протягом тижня. Він розбив пісню на частини та застосовував різні дії зусилля до кожної частини. Він обрав скручування та флоат для куплету, тому що текст був «м'яким» та «ніжним», а для приспіву він обрав ковзання, оскільки він більш «прямий». Гейр застосував слеш, флік та даб до бриджу. Використовуючи дії зусилля таким чином, Гейр розмірковував: «Я відчуваю, що помічаю різницю у вокальних здібностях та автентичності у тому, як я це виконую». Я попросив Гейра пояснити цю різницю у вокальних здібностях, і він розмірковував далі:

Я помітив, що зміг краще зрозуміти свій виступ, і мені здається, що справа не лише в правильному звучанні, бо я помітив, що це також допомогло мені краще співати. Автентичність дуже важлива для мене як артиста в тих піснях, які я виконую. Гейр пояснив, що для нього означає автентичність: «Я пишу сумні пісні, і я думаю, що ніхто б мені не повірив, якби я стояв там і посміхався. Ви хочете мати можливість пережити біль разом зі мною, коли я їх виконую». Як обговорювалося в моєму огляді літератури, навколо автентичності та співака-автора точаться широкі дебати. Тут Гейр висловлює схожу з моєю точку зору, визначаючи спільний досвід справжніх емоцій між співаком і аудиторією як основне значення автентичного виконання співака-автора.

Сеанс третій: Жестикуляція всім тілом

Третя сесія була зосереджена на жестикуляції всім тілом. Моє визначення цього полягає в енергійному залученні всього тіла для створення жесту або форми. Це інструмент репетиції, який відрізняється від типу жесту, який може бути використаний для спілкування в мовленні чи виконанні, який ми схильні асоціювати з руками та передпліччями. Ця сесія була зосереджена на використанні цього інструменту для дослідження емоцій. Він також слугував будівельним блоком для наступної сесії, на якій розглядалися б техніки,

включаючи архетипний жест і психологічний жест, які є формами жестикуляції всім тілом.

У першій вправі учасників попросили знайти жести або форми всім тілом, які б представляли такі стани: сум/самотність, впевненість/зайняття позиції, блокування/відмова, неймовірна радість/святкування (запис 3а від 4.48; запис 3б від 11.04). Ава змогла негайно відреагувати на кожен із цих сигналів, який я зрозумів як такий, що стосується конкретної емоції чи стану. Після цієї вправи Ава зазначила, що «був елемент самосвідомості», але вона «дійсно намагалася втілити цю емоцію». Ідея втілення емоцій дуже лаконічно описує суть вправи. Ава також описала, що вона «хотіла об'єднати тіло та розум», що є валідною інтерпретацією втілення. Вона зазначила, що завдяки цій вправі «ви розмірковуєте над собою».

Сеанс мав на меті використовувати жестикуляцію всім тілом як спосіб дослідження емоцій, і тому Ава обрала для роботи оригінальну пісню, яка, на її думку, була особливо емоційною:

Пісня про те, як потрібно скривитись, щоб вписатися в ситуацію, а потім усвідомити, що це вже не так, як ти хочеш це робити... і вона про повернення власного простору.

Потім ми обговорили пісню по частинах і дослідили, як відчуття чи емоція в кожній частині можна було б представити як форму всього тіла. Ава описала початкову частину пісні як «споглядальну», яку вона фізично втілила як внутрішній рух. Потім Ава інстинктивно перейшла до іншої фізичної форми, тому я заохотила її продовжувати цю фізичну форму пісні. Хоча це стало більше схожим на танець, ніж я спочатку задумувала, я відчула, що Ава дуже емоційно пов'язана з піснею завдяки цій практиці, і вона дала відгук, що «вона відчувалася більш заземленою та зосередженою». Вона також зазначила, що «відчуття, емоції, стан насправді досить сильно змінюються протягом цієї пісні, вони насправді не статичні». Ава також зазначила: «Я відчула, що більше занурена та присутня в пісні». Я також відчула рівень вокального та емоційного зв'язку під час цієї вправи, якого я раніше не

спостерігала в Ави, зокрема під час моєї попередньої роботи з нею під час навчання. Щоб дослідити зв'язок між цією репетиційною вправою та фізичним вираженням у виконанні, я попросила Аву зберегти відчуття рухів, але фізично їх надавати відповідно до її стилю чи жанру. Після цього дослідження ми обговорили, що визначення та фізичне надання емоційної сутності кожної частини пісні було б корисною вправою для Ави, яку вона могла б продовжувати застосовувати у власній практиці, щоб пов'язати себе з подорожжю пісні, а також дослідити, як це може перетворитися на фізичне вираження емоцій у виконанні.

Гейр описав пісню, яку він вирішив дослідити, як «сумну» пісню, але «деякою мірою вона вкорінена в гніві». Він також пояснив:

Я написав її так, що вона звучить як пісня про розрив стосунків, але насправді я написав її для себе. Я звинувачую когось іншого, але я також винен. Один із текстів пісні звучить так: «Я перейшов межу зламу», тобто я досяг межі зламу і готовий змінитися. Потім я попросив Гейра дізнатися більше деталей про емоційний шлях пісні та «відчуття» в кожній частині. Гейр описав перший куплет як про «відчуття вразливості». Потім це перейшло до відчуття «Я закінчив» та «бажання звільнитися». Він обговорив приспів як відчуття розривання між різними емоціями. Гейр описав другий куплет як «відчуття зради», яке він вважав поєднанням смутку та гніву. Гейр використав слово «розбите серце», яке пасувало до лірики «твої обіцянки зроблені зі скла» в бриджі, що також було доречним на цьому емоційному піку пісні. Гейру потрібна була підтримка у пошуку фізичних репрезентацій деяких із цих емоцій, яка була надана у формі обговорення та пропозицій типів рухів. Досліджуючи ці частини фізично, Гейр знайшов нові реакції на пісню. Він був здивований, наприклад, тим, що м'якша динаміка, яку він спонтанно створив в одній конкретній частині, була ефективною: «Я ніколи раніше так не робив, це цікаво». Хоча спочатку Гейру було складно створювати жести всім тілом, він зміг визначити переваги такого підходу: «Відчувається, ніби це розширює мою зону комфорту, тому мені це подобається». Він також розмірковував: «Це

доволі круто, що я можу так сильно розбити пісню та подумати про конкретну емоцію. Гадаю, у мене є схильність думати, що це сумна пісня або що це весела пісня, але смуток має шари, чи не так, це не просто смуток?» Гейр знову дослідив цю емоційну подорож пісні, взявши суть жестів усім тілом, але висловивши їх у спосіб, більш доречний до контексту його виконання. Я помітив, що Гейр повернувся до своїх особливих жестових звичок під час цієї вправи. Після подальшого дослідження роботи протягом наступного тижня Гейр дав відгук, що вважає її цікавою та що «ще деякий час проходить, перш ніж я зможу, можливо, використати її на сто відсотків, але я відчуваю, що це була вправа на усвідомлення».

Практичні студійні дослідження дали цінне розуміння потенціалу цих фізичних інструментів у контексті навчання виконавству співаків та авторів пісень. Заключне заняття дало учасникам можливість глибше дослідити техніки, представлені на попередніх заняттях, а також поміркувати над тим, як ці підходи можна інтегрувати в їхню існуючу практику або модифікувати відповідно до їхніх потреб (запис 5a; запис 5b). Це відкрило можливості для використання цих фізичних інструментів різними способами, зокрема в поєднанні один з одним. Існує великий простір для модифікації та об'єднання цих технік, і немає обмежень щодо способів, якими ці інструменти можуть бути творчо використані практиками, які працюють зі співаками та авторами пісень.

«Фізикалізація» може бути використана як загальний термін для технік, досліджених на студійних заняттях. «Фізикалізація» означає вираження у фізичних термінах або надання форми. Однак техніки відрізнялися тим, що деякі передбачали вільний рух, тоді як інші передбачали задані рухи чи форми. Я визначаю «вільний рух» у цьому контексті як рух, який не є хореографічним чи заданим, а створюється спонтанно. Перша студійна сесія включала цей тип руху, а робота Лабана також передбачала вільний рух, але з певним рівнем зусиль. Ава позитивно відреагувала на органічний підхід вільного руху та вважала його ефективним способом доступу до теперішнього

моменту. Гейр спочатку вважала, що цей підхід важко прийняти, що поставило під сумнів моє припущення, що вільний рух буде простою вправою для дослідження на початку процесу. У вправах з вільним рухом учасники повинні не лише використовувати свої тіла різними способами, але й створювати або імпровізувати цей рух у даний момент. Люди з певним досвідом руху чи танцю, такі як Ава, можуть вважати це одразу доступним, але для інших може знадобитися процес ознайомлення з руховою роботою, шляхом розбиття вправ на більш базові компоненти, щоб досягти етапу, коли можна повноцінно займатися вільним рухом. Такий тип фізичного підходу не є типовим для сучасного навчання співаків, і ця незнайомість, поряд зі сприйняттям жанру, також може перешкоджати роботі з деякими співаками, яким може знадобитися високий рівень заохочення, творчого дослідження або модифікації вправ.

Специфіка контексту в рамках досліджень практиків та дуже індивідуальний характер досвіду фізичної практики означають, що узагальнення неможливі. Однак, розглядаючи роздуми учасників та письмові оцінки, поряд з моїми власними спостереженнями, можна виділити низку тем. Учасники висловили задоволення від занять та процесу загалом. Це є основоположним для мого власного педагогічного етосу. Для ефективного вивчення творчих технік учасники повинні почуватися безпечно, і для цього необхідна гостинна та позитивна атмосфера.

Нейровізуалізація та нейрохімічні дослідження показують, що коли навчальний досвід приносить задоволення, це позитивно впливає на якість навчання (Pawlak et al., 2003). Навпаки, такі емоції, як нудьга та стрес, можуть негативно впливати на процес навчання (Christianson, 1992). Також було показано, що актуальність навчання має позитивний вплив (Willis, 2007). Практичні заняття були сплановані з сильним почуттям співпраці та метою розробки відповідних та практичних інструментів для майбутнього використання учасниками. У письмових відгуках учасників зазначалося, що заняття були «цікавими», «веселими», «цікавими» та «корисними». Ці погляди

на фізичні підходи як корисні та приємні також проявлялися як теми в рамках вербального зворотного зв'язку.

Ще однією темою, яку можна визначити в рамках якісного зворотного зв'язку, є взаємозв'язок між фізичним та вокальним. Протягом усього процесу було зрозуміло, що фізичне виконання мало значний вплив на вокальну продукцію, що могли сприйматися учасниками та мною як спостерігачем. Фізична активність часто призводила до більшого відчуття вокальної легкості або ефективності. Якість голосу обох учасників також неодноразово сприймалася як така, що змінювалася в результаті залучення до різних динамічних рухів або якостей. Гейр визначив архетипні жести як ефективний інструмент у розвитку вокальної динаміки, оскільки фізичні жести мали прямий вокальний ефект. Він також зауважив, що легше досягти вищих нот при використанні архетипних жестів, і припустив, що це може бути особливо корисним при роботі з вокальними установками, такими як белт. Це відкриває низку можливостей, пов'язаних з архетипними жестами або жестами всім тілом як вокальним інструментом. Белт - це енергійна вокальна установка, що вимагає відносно високого рівня фізичної залученості. Деякі викладачі та методи, зокрема модель голосу Естілла, використовують термін «закріплення» для опису фізичної підтримки, необхідної в таких постановках (Steinhauer, 2017). Я надаю перевагу використанню терміну активного або енергійного вирівнювання, оскільки слово «закріплення» може мати конотації утримання або напруження. Архетипний жест, метою якого є пробудження та залучення м'язів усього тіла, потенційно корисний для розвитку усвідомлення цього активного вирівнювання, а також рівнів зусиль.

Поняття «рівні зусиль» використовується в тренінгу голосу Естілла для заохочення розвитку усвідомлення кількості зусиль, що докладаються в різних формах голосотворення (Klimek et al., 2005, с. 9). Мета полягає в тому, щоб забезпечити мінімальні зусилля для створення бажаного вокального звуку. Розуміння різниці між бажаною фізичною залученістю та надмірними

зусиллями нелегко реалізувати та вимагає певного рівня кінестетичної усвідомленості.

Сучасним співакам та авторам пісень необхідно використовувати соматичні підходи в рамках навчання, щоб розвинути цю тілесну усвідомленість та знання. Термін «соматичний» був введений Ханною (1993) і походить від грецького слова «сома», яке означає живе, динамічне тіло. Ханна описує соматiku як вивчення тіла «з точки зору першої особи, його власних пропріоцептивних органів чуття» (Ханна, 1993, с. 341). Цей підхід все частіше використовується як інструмент у світі танцю (Енгхаузер, 2007). У танцювальному контексті соматика описується як цілісний підхід, що включає емпіричне навчання, включаючи фізичну усвідомленість, усвідомлення почуттів та когнітивну рефлексію (Едді, 2002). Такі методології, як Фельденкрайз, техніка Александера та центрування тіла та розуму, також можна описати як соматичні завдяки емпіричному підходу від першої особи та зосередженню на усвідомленні відчуттів (Енгхаузер, 2007). Цей соматичний підхід також використовується в клінічних умовах. Соматична психологія пропагує підхід «розум-тіло-дух», а соматична терапія зосереджується на важливості переживання на всіх рівнях, включаючи фізичні відчуття (Hartley, 2004). Цю роботу також можна інтегрувати в сучасну підготовку співаків-композиторів, і фізичні підходи, досліджені в моєму дослідженні, можна описати як соматичні. Завдяки соматичному підходу, що зосереджується на досвіді індивіда, тілесні знання можна розвинути та перетворити на більшу вокальну ефективність та краще фізичне втілення виконання. Зв'язок між фізичними звичками та вокальним виробництвом, як обговорюється в огляді літератури, добре задокументований (Chapman & Morris, 2019, Dame, 2005) і вважається важливим аспектом вокальної педагогіки. Розвиток тілесних або втілених знань вимагає практики, і послідовне навчання співака-композитора в рамках соматичного підходу, такого як метод Фельденкрайза або втілена йога, буде основою та підтримкою використання фізичних інструментів у розвитку виконавських навичок, а також у зв'язку з вокальною ефективністю.



Фізичні підходи Лабана, досліджені під час студійних занять, можуть стати частиною соматичного тренінгу для співака та автора пісень, якщо їх використовувати послідовно. Позитивні ефекти, відзначені під час студійних занять, включали зняття напруги та усвідомлення рівня енергії. Також спостерігалось підвищення рівня фізичного зв'язку та посилення відчуття присутності. Ці підходи також можна використовувати для розвитку фізичного вираження, включаючи жестикуляцію. Жест визначався як фізичні дії, переважно з використанням рук та передпліч, зі специфічною комунікативною функцією (Liao & Davidson, 2016). Цей тип жесту є важливим засобом вираження для співака та автора пісень, особливо для тих, хто схильний виступати за мікрофоном. Пізнішим етапом роботи, дослідженої під час практичних занять, буде додавання підсилення, щоб застосувати це до використання з мікрофоном, що має фізичні наслідки. Існуючі дослідження жестів співака показують, що це сам по собі корисний інструмент (Brunkan et al., 2021). Використання рухового тренінгу в хоровому співі стало більш поширеним (Liao & Davidson, 2016). Це не лише для покращення комунікації під час виступів, але й для покращення вокальної техніки. Ряд досліджень показав, що вокальні помилки, як правило, виникають, коли тіло недостатньо задіяне (Liao & Davidson, 2016). Дослідження також показують, що більш активне використання тіла, наприклад, використання активних жестів двома руками, а не нерухомих жестів однією рукою, створює більш резонансний звук у співаків (Lee, 2019). Ця галузь досліджень співу підтверджує спостереження, зроблені під час моїх дослідницьких сесій, що фізична залученість позитивно впливає на вокальне виробництво. Вона також підтверджує мою гіпотезу про те, що більша увага до рухової роботи була б корисною в рамках навчання співаків-авторів пісень. З мого досвіду спостережень та оцінювання виконавців, ефективне використання жестів відчувається органічним і створює відчуття зв'язку виконавця з піснею та аудиторією в цей момент. Співаки-автори пісень, які акомпанують самі собі, наприклад, на фортепіано чи гітарі, можуть не мати змоги використовувати

той тип комунікативних жестів, який пов'язаний з руками та передпліччями. Однак існує низка досліджень, зосереджених на фізичному вираженні у музиканта, які підкреслюють важливість спілкування музиканта через тіло в цілому. Як викладачі співу, ми не можемо обов'язково «навчати» жестам, але через вплив фізичних підходів, таких як у Лабана, можна розвинути такий фізичний зв'язок та ширший виразний діапазон.

Емоції – ще одна важлива тема цього дослідження. Визначивши передачу емоцій як фундаментальний елемент написання пісень та «автентичного» виконання співаком-автором, я вирішив дослідити фокус фізичних інструментів як потенційний спосіб дослідження емоційного змісту пісні та розвитку емоційного зв'язку та комунікації. Роботи Лабана досліджують фізичну дію та значення або намір, що стоїть за нею. Як обговорювалося в огляді практики, існує ряд досліджень, які підтверджують здатність руху створювати відчуття чи почуття, і було встановлено, що зовнішній рух впливає на внутрішній стан (Laird, 1974). Дослідження також показали, що просто через спостереження за різними якостями руху чи жесту в інших, наш емоційний стан може бути змінений (Bastiaansen et al., 2009). Цей ефект дзеркального відображення є однією з причин, чому фізичне вираження є таким важливим інструментом у збудженні емоційної реакції у аудиторії та чому фізична підготовка є важливою для виконавця, включаючи співака-автора.

Фізичні дослідження емоцій під час студійних сесій включали детальний аналіз співаком-автором емоційного змісту їхніх пісень. Учасники виявили, що це була корисна вправа сама по собі. Хоча емоції невловимі та їх важко визначити, співаки та автори пісень, як виконавці, повинні враховувати зміст свого матеріалу та те, що вони мають намір донести до своєї аудиторії. Під час цього процесу аналізу Гейр розмірковувала: «Я настільки відсторонена від цього з того часу, як писала, що зараз про це думати майже трохи важко». Це спростовує аргумент, що, пишучи на основі власного досвіду, співаки та автори пісень можуть легко відчувати зв'язок з емоціями, що стоять за їхніми

піснями. Аналіз емоційної подорожі пісні також корисний для відновлення цього зв'язку з матеріалом, який виконувався багато разів.

Завдяки фізичному дослідженню учасники виявили, що вони змогли глибше відчувати зв'язок з емоційною подорожжю пісні. Аналізуючи свою пісню, Ава зазначила, що вона про «спотворення себе» в певній ситуації та «повернення простору». Це гарний приклад того, як ми використовуємо фізичну мову для опису емоційних станів, демонструючи, що наш досвід фізичного та емоційного переплетений. Юен та Саговські обговорюють це у своєму тексті про «Дії зусиль» Лабана та зазначають, що значна частина нашої повсякденної мови має міцну основу у фізичності. Ми сприймаємо світ як фізичні істоти, і відчуття втіленого досвіду передається за допомогою метафори (Ewan & Sagovsky, 2018). Учасники дали відгуки про те, що дії Лабана, пов'язані з зусиллями, були особливо корисними для поєднання емоцій та настроїв пісні. Гейр зазначила, що існує «прямий зв'язок» між якостями зусиль та емоціями. Ава зазначила, що фізичне втілення приносить більше відчуття «присутності» та «занурення» в пісню. Поєднуючись з емоційним змістом пісні за допомогою цих фізичних підходів, також може розвиватися фізичний вираз емоцій під час виконання.

Хоча Ава та Гейр по-різному реагували на елементи твору, у їхньому досвіді є загальні теми, що стосуються різних фізичних підходів. Були визначені фізичні, емоційні та вокальні реакції на фізичні інструменти, і ці реакції взаємопов'язані та їх важко розділити. Фізичні інструменти сприймалися як такі, що сприяють вокальному виробництву. Вокальні установки, такі як пояс, вимагають особливо активного вирівнювання (Steinhauer, 2017), тому не дивно, що завдяки доступу до більш активного вирівнювання та більшого потоку енергії виникає відчуття легкості в динамічних вокальних установках. Також спостерігалася кореляція між факторами руху та якістю вокалу.

Наприклад, «даб» — прямий і раптовий звук, тому він мав енергійний вплив на динаміку голосу. «флоат» — гнучкий і стійкий звук, що створює

легкість і відчуття невимушеності у голосі. Хоча існує також великий потенціал для відмінностей в індивідуальній реакції на конкретні типи фізичної активності, здатність фізичного впливу впливати на голос не піддається сумніву. Ці вокальні ефекти також є результатом взаємозв'язку між рухом та емоціями.

Здатність людського голосу передавати емоції добре задокументована (Луї та ін., 2013). Цю галузь досліджень можна простежити до філогенетичної теорії емоційного афекту Дарвіна (Дарвін, 1882). «Вираження емоцій у людини та тварин» Дарвіна було описано як перше новаторське дослідження емоцій (Екман, 2009). Дарвін стверджував про існування універсальних людських емоцій, які відігравали значну адаптивну роль в еволюції. Він вважав вокалізацію емоційним жестом. Згодом точилося багато дискусій щодо тісного зв'язку між вокальним вираженням та співом. Наприклад, Гельмгольц вважав, що спів еволюціонував від вокального вираження емоцій (Helmholtz, 1954). Також було показано, що емоції мають фізіологічний вплив на голос.

Шерер провів низку досліджень впливу емоцій на голос і виявив значні відмінності між певними емоціями (Scherer et al., 2015). У дослідженні вокального впливу емоцій, включаючи смуток, ніжність, гордість, радість та гнів, акустичний аналіз показав чіткі вокальні сигнатури для певних типів емоцій (Scherer et al., 2017).

Безумовно, сигнали емоцій широко використовуються у навчанні співу. Концепцію первісного звуку Орена Брауна розвинула класичний педагог Дженіс Чепмен. Первісний звук – це мимовільний звук, що виникає внаслідок емоцій (Brown, 1996). Первісні звуки, такі як зітхання, крик, скиглення та стогін, можна відтворити у співочій студії, щоб допомогти у розвитку здорової техніки. Чепмен описує первісний звук як частину системи реагування, що включає тіло та розум, що виходить з людської потреби, і відстоює його місце у вокальній педагогіці (Charman & Morris, 2021). Дейн Чалфін брав участь у великих дослідженнях використання первісних звуків у навчанні та реабілітації співаків ССМ. Його дослідження показало, що кожен первісний

звук викликає певну фізіологічну реакцію або вокальний жест (Chalfin, 2006). Вплив цих первісних звуків на вокальний механізм ілюструє здатність емоцій змінювати вокальне звучання або якість. Вокальні ефекти фізичної активності зумовлені не лише збільшенням фізичної активності, але й здатністю руху створювати емоційні стани. Створюючи певне почуття чи емоцію, рух також може викликати фізіологічні ефекти на голос, що відповідають цій конкретній емоції. Це призводить до акустичних змін та сприйнятої зміни якості звуку. Робота Чалфіна та Чепмена також демонструє використання первісного звуку для викликання постуральних та дихальних підтримуючих реакцій (Chapman & Morris, 2021). Здатність рухових якостей викликати почуття означає, що фізична активність також може задіяти ці первинні реакції, які можуть породжувати специфічні голосові жести та, зрештою, сильніший та здоровіший фізичний та голосовий зв'язок.

Ще однією темою практичних досліджень була синергія між тілом і розумом, а точніше, вплив уяви. Сила думки на тіло використовується багатьма практиками взаємодії розуму та тіла, включаючи техніку Александера, в якій думки виступають як орієнтири до дії без сили (Cranz, 2000). Практик техніки Александера направляє клієнта направляти розширюючі або подовжуючі думки до певної частини тіла, а не активно подовжувати або розширювати тіло, наприклад. Йога-нідра, яка сприяє розслабленню за допомогою керованих образів (Parker et al., 2013), – це ще одна практика, яка використовує думку для досягнення змін у тілі. Вплив думки на тіло є ключовим поняттям в інших галузях, включаючи спортивну психологію. Психонейром'язова теорія Джейкобсона (1930) стверджує, що коли людина уявляє собі виконання завдання, активуються ті ж нейронні шляхи, що й під час фізичного виконання цього завдання. Подальші дослідження підтвердили твердження, що уявлення руху передбачає подібну нейронну активність, як і фактичне виконання цього руху (Munzert et al., 2009). Було проведено значну кількість досліджень щодо використання візуалізації або образів як стратегії для спортсменів. Уявні образи можна

описати як мультисенсорний досвід, створений або відтворений у свідомості (Munroe-Chandler & Guerrero, 2017). Образи широко використовуються в практиці спортивної психології як інструмент підвищення результативності.

Було показано, що це покращує рухові завдання (Slimani et al., 2016) та витривалість (McCormick et al., 2015). У цій галузі також використовувалася образність для підвищення впевненості в собі (Weinberg, 2008), самоефективності (Beauchamp et al., 2002) та мотивації (Martin & Hall, 1995). Крім того, було показано, що образність є ефективною стратегією в управлінні змагальною тривогою (Vadoa et al., 1997).

Уява також є інструментом, який зазвичай використовується для покращення виступів музикантів (Gregg et al., 2008). Хоча досліджень щодо використання образності в цьому контексті порівняно мало, результати дослідження відображають результати досліджень у сфері спорту та моторних навичок (Wright et al., 2014). Було показано, що використання образності приносить користь музиканту в різних аспектах практики та виконання (Bernardi et al., 2013). Також було висловлено припущення, що використання образів може підвищити впевненість у виконанні та бути корисним для управління негативними емоціями (Connolly & Williamson, 2004). Дослідження Грегга та ін. щодо використання образів класичними музикантами підтверджує ці припущення (Gregg et al., 2008). Опитування 159 студентів, що вивчають класичну музику, показало, що музиканти використовують образи для покращення концентрації, підвищення впевненості, подолання розумової та фізичної втоми та для подолання складних ситуацій (Gregg et al., 2008). Безумовно, існує перетин виконавських технік у світі спорту та виконавському мистецтві. Було показано, що образи є когнітивним процесом, що є фундаментальним для моторного навчання та виконання, і вони становлять інтерес для низки галузей досліджень, включаючи когнітивну психологію (Cumming & Williams, 2012).

Таким чином, використання образів має великий потенціал у рамках навчання співакам-композиторам як практика та метод покращення

виконання, а також як стратегія, спрямована на такі області, як впевненість та втома. Однак необхідні дослідження цих потенційних застосувань, спрямовані на ССМ, особливо тому, що багато хто може розглядати образність як техніку класичного співу. Педагоги вокалу, такі як Міллер, писали про використання образності у викладанні класичного співу (Miller, 1996), і це стало асоціюватися з цим стилем співу. На жаль, це також стало асоціюватися з викладачами, які не мають ґрунтовних знань про голос і використовують образність як підхід замість функціонального тренінгу (Edwards, 2014). Це прикро, оскільки це відволікає від багатьох позитивних застосувань образності, які, звичайно, можна використовувати в поєднанні з функціональним підходом. Техніка Александра стосується функціональності, зокрема взаємозв'язку між головою, шиєю та хребтом (Cacciatore et al., 2020), і все ж керована образність зазвичай використовується в роботах Александра. Так само використання образу ширяння разом зі співаком може призвести до миттєвого вокального та фізичного вивільнення, і цей тип техніки може бути інтегрований у функціональне вокальне тренування, що ґрунтується на вокальній науці. Під час наших власних практичних досліджень Ава зауважила, що уявлення певних рухів мало певний вплив на її вокальне виробництво. Наприклад, використання думки чи образу «протягнення руки» сприймалося як фокусування голосу. Для співака-автора образність має потенціал як інструмент для задоволення вокальних потреб, а також інших аспектів виконання, таких як розвиток сценічної впевненості та присутності.

За відсутності педагогічного дискурсу, специфічного для співака-автора та підготовки до виконання, необхідно враховувати резонанс з іншими сферами при розробці відповідних навчальних інструментів. Фізичні інструменти Лабана, зазвичай пов'язані з дисциплінами танцю та акторської майстерності відповідно, також зосереджені на взаємозв'язку розуму та тіла. Залучення зусиль Лабана передбачає залучення уяви для втілення таких станів, як плавання або тиск.. До цього дослідницького проекту я віддавав перевагу технікам Лабана у своїй роботі зі співаками. Це було пов'язано з

певною мірою особистих уподобань або, можливо, упередженням до практики Лабана. Як я й очікував, учасники по-різному відреагували на зусилля Лабана, але вони також знайшли великий простір для розкриття інших технік. Учасники висловили свої відгуки про те, що архетипний жест є особливо фізично вимогливим. Жести мають сильну якість завдяки меті пробудити м'язи через залучення всього тіла. Ця виключно сильна якість обмежує архетипний жест як інструмент для дослідження емоційної подорожі пісні. Дії зусиль Лабана охоплюють ширший спектр рухових якостей і тому пропонують більш широкий набір інструментів.

Однак, наші дослідження показують, що архетипний жест має потенціал для розвитку фізичних навичок, включаючи фізичний зв'язок та енергетичну присутність у тілі. У практиці також є інші інструменти, такі як його рухові якості, пов'язані зі стихіями, які можуть виявитися кориснішими для дослідження емоцій, ніж архетипний жест. Однак інструментом, який виявився найбільш доступним та безпосереднім, була концепція випромінювання. Ця вправа використовує уяву, щоб випромінювати енергію з тіла. Всупереч моїм попереднім припущенням щодо використання технік із сучасними співаками, випромінювання виявилось простою та доступною концепцією з негайним фізичним ефектом. Обидва учасники зазначили, що вони особливо відгукнулися на вправу випромінювання та продовжуватимуть використовувати її у своїй майбутній практиці. Ми досліджували ідею випромінювання різних типів енергії та емоцій, і Ава запропонувала ідею випромінювання кольору.

Дослідники в галузі психології кольору та кольоротерапії припустили тісний зв'язок між емоціями та кольором. Психологія кольору досліджує асоціації з певними кольорами та вплив кольору на почуття та поведінку (O'Connor, 2011). Деякі автори включають біологічні реакції до цих ефектів. Копач (2003) припускає, що біологічні реакції на колір можуть бути цінним інструментом охорони здоров'я. Цей тип використання кольору можна назвати кольоротерапією, і існує безліч літератури про цілющі властивості кольору від



таких авторів, як Маклеод (2012, 2016) та Віллс (2013). Хоча стверджувалося, що дослідження кольору не мають емпіричних доказів (O'Connor, 2011), візуалізація кольору, ймовірно, виявиться корисним сенсорним інструментом для багатьох співаків і може використовуватися в поєднанні з іншими виконавськими техніками. Існує велика кількість акторських технік, що кореняться в органах чуття, наприклад, робота Страсберга про сенсорну пам'ять (Strasberg, 1987). Ширше використання сенсорних технік також може бути продуктивною сферою досліджень співаків-авторів пісень, а також може виявитися корисним у процесі написання пісень. Використання уяви в підготовці акторів, співаків музичного театру та класичних співаків є поширеним явищем, оскільки ці виконавці грають персонажів, а творчі підходи є ключовими для багатьох акторських технік. Однак уява — це не просто інструмент, який використовується для створення персонажа, вона також має широкий потенціал для використання зі співаками, які виконують власний матеріал. Випромінювання залучає уяву, щоб створити енергію чи стан у співакові, а також потенційно дозволяє їм передавати це аудиторії. Хоча співаки-автори можуть не бути зобов'язані зображати персонажа, їм потрібні навички, щоб передавати досвід, емоції та наміри іншим. Стверджується, що співакам-авторам легко знайти зв'язок зі своїм матеріалом, оскільки він часто зосереджений на їхньому власному досвіді (Edwards, 2018). Однак, навіть якщо людина емоційно пов'язана зі своїм матеріалом, це не обов'язково означає, що вона зможе ефективно донести свою історію чи намір виступу до аудиторії. У своїй практиці я часто спостерігаю, що емоційний зв'язок співака-автора є інтерналізованим. Чалфін також спостерігає цю тенденцію у виступах співаків та авторів пісень до інтроверсії (Chalfin, 2017). Це призводить до закриття тіла та часто очей, створюючи відчуття відсторонення від аудиторії. Випромінювання – це корисний спосіб працювати над більшою відкритістю та зовнішнім вираженням у виступі. Концепція випромінювання також особливо цікава у зв'язку з питанням про те, як ми розвиваємо сценічну присутність у співака та автора пісень. Мала Пауерс, пояснює випромінювання з точки зору

цієї присутності. Рівень присутності або «харизми», яку актор має на сцені, відповідає ступеню випромінювання, якого він чи вона здатна досягти (Powers, 1991, с. xli). Я зміг спостерігати помітне збільшення присутності в обох моїх учасників, навіть під час короткого дослідження випромінювання. Уявляючи або візуалізуючи енергію чи якість, можна викликати подібні реакції в тілі на активну фізичну активність, що підтверджується дослідженнями в галузі спортивної науки та спортивної психології. Це означає, що уявлення або візуалізація можуть викликати подібні фізичні та вокальні реакції до активної фізичної діяльності, що надає їм великий потенціал як інструменту виконання для співака та автора пісень, який можна використовувати на репетиції або перед виступом. Цей інструмент також можна застосовувати під час живого або записаного виступу, і він сумісний з використанням мікрофонів та самотійного акомпанементу на інструменті.

Розмірковуючи над процесом в цілому, стає зрозуміло, що практичні дослідницькі сесії були лише початком досліджень та генерування ідей щодо фізичних підходів і цих конкретних інструментів. Кількість учасників була дуже обмеженою, тому через необхідність онлайн-сесій їх не можна вважати репрезентативними для ширшої спільноти авторів-співаків. Учасники хотіли взяти участь у дослідженні і тому вже були відкриті до нових способів роботи, що може бути не так з кожним автором-співачем. Також була можливість використовувати подальші методи рефлексії. Учасників попросили дослідити інструменти протягом тижня після кожної сесії та надати відгуки про досвід і спостереження. Цей відгук міг би відбутися у формі рефлексивного письмового або записаного журналу, а відеозаписи роботи могли б надати додаткове розуміння. Можливості для учасників переглянути відеозаписи сесій також могли б призвести до подальших роздумів над роботою.

### Інструментарій

Нижче наведено деякі запропоновані інструменти для дослідження авторами-співачами, взяті з практичного дослідження. Потенційні цілі інструментів включають розвиток фізичної усвідомленості та зв'язку з тілом.

Ці інструменти можна використовувати як частину навчального процесу, який дозволяє співаку та автору пісень відчувати низку динаміки та якостей рухів, розвиваючи таким чином впевненість у собі та знання тіла, а зрештою і більшу присутність та виразність у виконанні. Інструменти пропонують креативні способи дослідження та розвитку жестів як форми комунікації у виконанні. Вони також спрямовані на розвиток глибшого усвідомлення ролі емоцій у виконанні співака та автора пісень та пропонують способи зв'язку з емоційним змістом пісні. Цей тип фізичного підходу можна творчо використовувати відповідно до індивідуального контексту.

#### Вільний рух

- i. Ходіть по кімнаті під час співу
- ii. Досліджуйте різні способи ходьби під час співу
  - Швидко/повільно
  - Важко/легко
  - Прямо/непрямо
- iii. Під час співу рухайте тілом будь-яким чином, як ви відчуваєте

#### Дії зусиль Лавана

- i. Досліджуйте різні способи руху
  - важко/легко
  - прямо/гнучко
  - тривало/раптово
- ii. Рухайтеся з різною якістю зусиль
  - Натискання
  - Поштовх
  - Удар кулаком
  - Плавання
  - Розсікання
  - Ковзання
  - Віджимання
  - Притискання

iii. Рухайтесь з різною якістю зусиль під час співу

iv. Сплануйте пісню, вибираючи зусилля для кожної частини.

Фізично відтворюйте їх під час співу пісні

v. Досліджуйте використання різних типів жестів рук/передпліч під час співу

- важкий/легкий
- прямий/гнучкий • тривалий/раптовий

vi. Досліджуйте використання різних якостей жестів рук/передпліч під час співу, використовуючи дії зусилля:

- Натискання
- Похитування
- Удар
- Плавання
- Розсікання
- Ковзання
- Віджимання
- Потирання

## ВИСНОВКИ

Цей дослідницький проект-практик зосереджувався на моєму власному професійному розвитку в контексті сучасної підготовки співаків та авторів пісень, зокрема на потенціалі фізичних інструментів у сприянні ефективному виконанню. Література демонструє консенсус щодо центральної ролі виконання у творчих ролях співака та автора пісень. Написання пісень оцінюється через записані та живі виступи (Isherwood, 2014), а виконання також є композиторським підходом, який можна використовувати замість класичного підходу, заснованого на нотації (Henson & Zagorski-Thomas, 2019). Незважаючи на це, навчання на рівні вищої освіти, як правило, не зосереджується на розвитку виконавських навичок у популярного музиканта. Це дослідження висвітлювало прогалину в дискурсі щодо виконавської підготовки сучасних співаків та авторів пісень, і дослідило способи, якими це може бути пов'язано зі сприйняттям автентичності та ідентичності артиста, характерними для цього жанру. Незважаючи на поширені переконання, що «формальне навчання іноді може перешкоджати емоційному вираженню» (Hughes, 2014, с. 292), це дослідження досліджувало, як тілесний рух пов'язаний з емоціями та передачею сенсу, а також як фізичні інструменти можуть бути використані для розвитку цих аспектів виконання.

Це дослідження досліджувало рух як носій наміру через фізичні практики Лабана. Залучення до досліджень експресивного виконання також показало, що тіло є ключем до передачі музичного виконання (Davidson, 2001). Моє переконання, що тіло не лише є центральним у створенні сенсу у виконанні, але й що фізичні підходи також повинні бути основною частиною підготовки до виконання, також підтверджується досягненнями нейронаукових досліджень. Робота Дамазіо, наприклад, по суті показує, що наші нейронні процеси, наші думки, дії та емоції кореняться в нашому тілесному сприйнятті світу (Damasio, 2006). Я б стверджував, що, аж ніяк не перешкоджаючи емоційному вираженню, виконавська підготовка з акцентом на фізичному рівні не лише розвиває тіло виконавця як виразний інструмент, але й дозволяє встановити зв'язок з

виконавським матеріалом на набагато глибшому рівні. Рівні, який, можливо, недоступний жодним іншим способом. Для співака та автора пісень виконавство – це не лише вираження історії та емоцій, воно також вимагає втілення ідентичності артиста на сцені, і для деяких фізичні підходи можуть бути ключем до дослідження та реалізації цієї ідентичності. Практичні дослідження були цінними, оскільки дали реальне розуміння суб'єктивного досвіду фізичних підходів до тренувань. Я розпочав процес з очікуванням, що підходи, засновані на русі, викличуть низку реакцій у співака-автора пісень, і студійні дослідження це підтвердили. Однак загальний рефлексивний процес розвинув моє власне мислення щодо виконавської підготовки різними способами та створив багато можливостей для подальших досліджень у моїй власній педагогічній практиці. Я також розвинув своє розуміння того, що відрізняє співака-автора пісень від інших типів сучасного співака, і як аспекти написання пісень та ширша навчальна програма можуть вплинути на мою власну практику.

Завдяки рефлексивному дослідницькому процесу важливість емоцій як основи автентичного виконання вийшла для мене на перший план. У моїй ширшій педагогічній практиці зв'язок з емоціями є основною причиною використання фізичних підходів з виконавцями. Можливо, цей зв'язок можна розвинути за допомогою інших методів, таких як обговорення значення тексту пісні. Однак жоден інший метод не має такої ж сили, як рух, викликати первинну реакцію настільки сильну, що вона може призвести до емоційних, а отже, і фізіологічних змін. У своїй роботі Дейн Чалфін, присвяченій первісному голосу, визначив специфічні звуки, пов'язані з емоціями (зітхання, скиглення, скиглення та крик), за допомогою ефективних вокальних жестів, які можна використовувати для розвитку здорової вокальної техніки та реабілітації співочого голосу (Chalfin, 2006). Модель Естілла також використовує термінологію та інструкції, засновані на емоціях, для доступу до певних вокальних налаштувань, і ця модель використовується як викладачами вокалу, так і логопедами в рамках голосової терапії та реабілітації (Bos-Clark & Carding, 2018). Взаємозв'язок між вокалом, фізичним та емоційним рівнем забезпечує

безмежні можливості для інтеграції фізичних технік у вокальну та виконавську тренінги. Для співака та автора пісень фізичні техніки забезпечують можливий підхід до розвитку індивідуального та впізнаваного звуку та вокальних навичок, необхідних для того, щоб «ділитися музикою та створювати її з бажаним виразним результатом» (Reinhert, 2019, с. 131). Я висуваю гіпотезу, що використання зусиль Лабана у поєднанні з усталеними первинними звуками може забезпечити більш цілісний спосіб зв'язку з емоціями, і ця інтеграція має захопливий потенціал для використання в розвитку здорової вокальної техніки у сучасного вокаліста. Наприклад, фізичне уявлення про плавність руху в поєднанні з вокалізацією зітхання може створити бажаний вокальний жест, а також викликати зняття напруги та розслаблення тіла. У відгуках Ава поєднала різкість руху з вокальним «криком» або скигненням, що може бути ще однією ефективною комбінацією. Працюючи з «криком» або ременем, я часто направляю співаків робити великі жести тілом, і було б цікаво дослідити вплив конкретних зусиль на цю вокальну установку. Це, безумовно, та галюцинація, яку я маю намір досліджувати та розвивати далі у власній практиці зі співаками-композиторами. Такий фізичний підхід також може бути корисним інструментом для пошуку безпечних способів створення більш екстремальних вокальних ефектів, що використовуються в деяких сучасних стилях, таких як метал.

У процесі цього дослідження я також розвинув своє розуміння «присутності» виконання в контексті співака-композитора. Хоча присутність є центральною в побудові артистизму популярної музики (Hughes, 2014), які елементи виконання поєднуються, щоб утворити сильну присутність і як це можна розвинути, незрозуміло. Мої практичні дослідження показують, що через акт фізичної присутності можна відчувати відчуття присутності та зв'язку в момент виконання пісні, і це важливий аспект того, що ми сприймаємо як присутність у виконавця. Фізичні інструменти також забезпечують спосіб розвитку зв'язку з тілом та усвідомлення рівнів енергії, що, на мою думку, є центральним для сценічної присутності. Зі збільшенням рівня тілесної усвідомленості та зв'язку приходить більша впевненість, а разом з цим приходить здатність втілювати

почуття ідентичності на сцені, що перетворюється на сценічну присутність. Зв'язок між фізичними аспектами моєї практики та розвитком сценічних навичок тепер для мене більш зрозумілий, і я більш чітко висловлююся про це в цілях своїх уроків та обговореннях зі співаками, що робить цю роботу більш актуальною для них. Фізичні вправи корисні для вокального виробництва, але також зрештою сприяють формуванню впевненості, присутності та самовираження на сцені. Також було виявлено, що залучення уяви є доступним та безпосереднім способом відчуття сильного відчуття присутності та заряду енергії в тілі.

Хоча уяву можна класифікувати як ментальний аспект музичного досвіду (Laws, 2015), у рамках психофізичних технік та інших, використання уяви забезпечує спосіб залучення всієї істоти. Концепція випромінювання – це інструмент, який зараз є невід'ємною частиною моєї практики, і який я маю намір досліджувати та розвивати далі стосовно присутності та співака-автора пісень. Завдяки дослідницькому процесу я також розвинув більшу ясність у своїй практиці щодо «наміру», який я визначаю як те, що співак хоче повідомити або викликати у слухачів через пісню. Інструменти, які я використовую для дослідження цієї концепції зі співаками, включають випромінювання та психологічний жест. Завдяки практичним дослідженням я почав розробляти інструменти, які тепер можна застосовувати та досліджувати далі у моїй викладацькій практиці. Щоб продовжити це дослідження, ці інструменти потрібно застосовувати протягом тривалішого періоду та в груповому контексті з більшою кількістю учасників. Такий груповий контекст дозволить співпрацю та творчу практику між учасниками, а також зворотний зв'язок між колегами. Фокус також можна звузити, щоб глибше дослідити меншу кількість інструментів. Груповий контекст дозволив би більш репрезентативне коло людей з точки зору таких факторів, як стать та походження, а також більшу різноманітність музичних стилів та контекстів. Робота протягом тривалого періоду дозволила б окремим особам розвиватися та розвивати техніки, щоб застосовувати їх під час підготовки до виступу. Це дозволило б більше



зосередитися на обставинці живого виступу, включаючи такі фактори, як розмір місця проведення та тип концерту, використання мікрофона та, можливо, інструментальної техніки. У рамках цієї розширеної роботи мене особливо цікавить дослідження того, як фізичні підходи можуть бути використані стосовно ідентичності артиста та сценічного образу. Ширший контекст мого дослідження - це підготовка популярних співаків та авторів пісень на рівні вищої освіти. Мій огляд літератури показав, що популярний спів зараз широко сприймається як окрема категорія зі специфічними потребами в навчанні. Однак, хоча це може свідчити про прогресивне мислення в галузі вокальної педагогіки, ми явно перебуваємо на етапі, коли потрібне подальше розмежування між категоріями співаків-клієнтів. ЛоВетрі започаткував термін «клієнт-клієнт» як альтернативу «некласичному» (LoVetri, 2003). Однак, якщо всіх співаків некласичних стилів об'єднати в одну категорію, то ми точно не матимемо більшого відчуття специфічності. Можливо, зростає визнання того, що музичний театр відрізняється від інших популярних стилів і що потрібні різні педагогічні підходи, але багато дослідників продовжують групувати ці категорії разом, мало звертаючи увагу на те, що їх відрізняє (Edwards, 2018). Для подальшого розвитку сучасної вокальної педагогіки нам потрібно більше зосередитися на конкретних стилях у ширшій категорії музичного театру. Моє визначення співака-автора пісень охоплює низку музичних стилів, таких як хіп-хоп, рок, кантрі та джаз, кожен з яких має специфічні потреби в навчанні.

Універсальність може бути фокусом навчання співаків музичного театру та популярних співаків, таких як сесійні та кавер-співаки. Для автора пісень як артиста акцент робиться на індивідуальності, навіть ідіосинкразії. Хоча співаку-автору пісень може не знадобитися адаптуватися до різних стилів і жанрів, це не означає, що вокальні та виконавські техніки повинні бути применшені в рамках його навчання. Швидше, його слід адаптувати до їхніх потреб. Хоча можуть виникнути питання щодо того, як ми узгоджуємо бажану оригінальність та індивідуальність автора-пісняра з технічними аспектами навчання, постачальники вищої освіти повинні надати студентам навички, необхідні для

входження в конкурентну та мінливу музичну індустрію, в якій живі виступи зараз є більш прибутковими, ніж продаж платівок. Реальність така, що багато співаків матимуть проблеми з вокалом на певному етапі своєї кар'єри. Якщо співак-пісняр має велике голосове навантаження через гастролі або щільний графік запису, здатність використовувати голос здоровим та сталим чином є важливою для запобігання таким проблемам. Важливість техніки підкреслюється тим, що багато відомих авторів-піснярів, включаючи Coldplay, Florence Welch та Muse, наймають вокальних тренерів (Hammond, 2022). Вокальних тренерів також наймають для догляду за артистами під час гастролей. Цей тип вокального коучингу в галузі підтримує необхідність цілісного підходу до навчання співаків-піснярів, гарантуючи, що артисти «підходять один одному» (Hammond, 2022).

Просування «здорового виконавця» також є надзвичайно важливим у системі вищої освіти. Щоб підготувати співака та автора пісень до вимог індустрії, цілісний підхід до навчання повинен враховувати низку аспектів виконавця, включаючи фізичне та психічне здоров'я. Повідомляється, що у Великій Британії зростає криза психічного здоров'я (Фонд охорони здоров'я) та глобальна криза психічного здоров'я, що посилюється пандемією Covid-19 (Проект Надія). Дослідження показують, що проблеми психічного здоров'я особливо поширені серед студентського населення. Наприклад, опитування, проведене Управлінням національної статистики у 2020 році, показало, що студенти значно більш тривожні, ніж населення Великої Британії загалом (Управління національної статистики). Для студентів та виконавців виконавських мистецтв психічні та фізичні вимоги обраної ними професії можуть мати додаткові наслідки для здоров'я. Центр виконавської науки визнає ці наслідки, і їхнє дослідження показало, що вимоги, з якими стикаються виконавці під час навчання та роботи, можуть проявлятися у професійному стресі та тривозі перед виконанням. Вони визначають цю проблему як шкідливу для благополуччя, а також як перешкоду для ефективного виконання (Центр виконавської науки).

Зв'язок між рухом та здоров'ям добре встановлений. Такі фахівці, як Лабан, давно визнали переваги руху для психічного та фізичного здоров'я. Зв'язок між розумом і тілом, що розвивається завдяки руховим практикам, є безцінним для підтримки здоров'я та благополуччя, розвитку стійкості та управління рівнем стресу (Goodill, 2005). Включення спеціальних занять з рухової підготовки до навчальної програми вищої освіти значною мірою сприятиме кращій підготовці співаків та авторів пісень до суворих умов індустрії. Запровадження фізичної підготовки для сучасних співаків також сприятиме зміні ставлення до цього жанру та переходу від образу «рок-н-ролу» до більш професійного підходу «здорового виконавця». Такий тип навчання також сприятиме розвитку вокальної та виконавської техніки.

У цьому дослідницькому проекті я вирішив дослідити елементи творчості Лабана. Існує безліч інших рухових практик, які потенційно можна використовувати подібним чином. Однак, спільним для цих практик є особлива зосередженість на відчуттях. Рух створює відчуття та відчуття присутності у власному тілі та в певний момент. Поряд з численними перевагами фізичної практики приходить глибше відчуття себе. Зв'язуючись з власним відчуттям того, ким ми є, ми краще підготовлені до того, щоб розповідати власні історії іншим у будь-якій художній формі, яку ми оберемо. Автори-співаки є унікальними як єдина категорія співаків, які виконують власну музику, що корениться в їхніх власних історіях та досвіді. Для них дослідження та розуміння себе може бути навіть важливішим, ніж для інших типів виконавців, а рухові практики можуть мати багато можливостей для розвитку та втілення ідентичності митця.

Оскільки все більше вищих навчальних закладів пропонують навчання для авторів-співаків, ми повинні продовжувати активно розробляти конкретні педагогічні стратегії. З мого педагогічного досвіду, автори-співаки на початку навчання не мають повністю сформованої музичної ідентичності та професійних виконавських навичок, і ми не повинні цього від них очікувати. Нам потрібно продовжувати розвивати творчі підходи, які дозволять студентам досліджувати

власне відчуття себе та те, що відрізняє їх від інших. Авторам-співакам також потрібна можливість розвивати необхідні навички для вираження свого унікального погляду на світ під час живих виступів. Поряд із впровадженням спеціальних рухових занять, необхідний розвиток ширшої виконавської педагогіки для авторів-співаків.

Музичне виконання – це, зрештою, обмін людським досвідом та самовираження. За відсутності усталеної виконавської педагогіки для авторів-співаків ми повинні бути відкритими для дослідження технік з інших дисциплін. Для мене фізична практика Рудольфа Лабана є захопливою та продовжує мати захопливий потенціал для використання зі авторами-співаками. У досвіді руху можна втілити щось від людського стану, і це також те, що ми прагнемо створити в рамках спільного досвіду живої та записаної музики.

## РЕКОМЕНДОВАНИ ДЖЕРЕЛА ІНФОРМАЦІЇ

1. Addison A., Bonazzi E., Christiansen L., Craig P., Douglas J. E., Edwin R., Emmons S., Gartside R., Gregg J. W., Harris H., Hodam H., Honn B., Keenze M., Kiesgen P., Lavanne A., LoVetri J., Mannion E., McCollum J., McCoy S., Wormhoudt P. S.. In support of contemporary commercial music (nonclassical) voice pedagogy. *Journal of Singing*, 2008. № 65(1). P 7–10.
2. Akpan V. I., Igwe U. A., Mpamah I. C., Okoro C. O. (2020). Social Constructivism: Implications on teaching and learning. *British Journal of Education*, 2020. № 8(8). P 49–56.
3. Bartenieff I., & Lewis D. *Body movement: Coping with the environment (1st ed.)*. Routledge., 1980.
4. Bartlett I. Crossing style borders: New inroads in training teachers of singing. *Voice and Speech Review*, 2020. № 14(2). P. 184–195.
5. Bartlett I., Naismith M. An investigation of contemporary commercial music (CCM)voice pedagogy: A class of its own? *Journal of Singing*, 2020. № 76. P. 273–282.
6. Bastiaansen J. A. C. J., Thioux M., Keysers C. Evidence for mirror systems in emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 2009. № 364(1528). P. 2391–2404.
7. Beauchamp M. R., Bray S. R., Albinson, J. G. (2002). Pre-competition imagery, self-efficacy and performance in collegiate golfers. *Journal of Sports Science*, 2002. № 20(9) P. 697–705.
8. Bennett J. Towards a framework for creativity in popular music degrees. In G.Smith, Z. Moir, M. Brennan, P. Kirkman & S. Rambarran (Eds.), *The Routledge research companion to popular music education*, 2017. P. 285–297.
9. Benson E. A. A.. *Training contemporary commercial singers*. Compton Publishing, 2020.
10. Bernardi N., De Buglio M., Trimarchi P., Chielli, A., Bricolo E. Mental practice promotes motor anticipation: Evidence from skilled music performance [Original Research]. *Frontiers in Human Neuroscience*, 2013. № 7.

11. Bernardo-Filho, M., de Sá-Caputo, D. d. C. , Seixas, A., & Taiar, R. (2021). Whole- body vibration approaches in neurological disorders. In R. T. M. Bernardo- Filho, D. C. de Sá-Caputo, & A. Seixas (Eds.), *Therapy approaches in neurological disorders*. IntechOpenonline.
12. Bernstein, B. (1996). Dancing beyond trauma. In F. Levy (Ed.), *Dance and other expressive arts therapies: When words are not enough* (pp. 41-58). Routledge. Berry, C. (1991). *Voice and the actor*. Collier Books. Bohlman, P. V. (1988). *The study of folk music in the modern world*. Indiana University Press.
13. Bondi, L. (2014). Understanding feelings: Engaging with unconscious communication and embodied knowledge. *Emotion, Space and Society*, 10, 44-54.
14. Bos-Clark, P., & Carding, M. (2018). Speech and language therapy for voice disorders. In J. C. C. R. W. Watkinson (Ed.), *Scott-Brown's otorhinolaryngology and head and neck surgery, Eighth Edition* (pp. 973-980). Chapman and Hall/CRC
15. Bradbury, H., Lewis, R., & Embury, D. C. (2019). Education action research. In C.Mertler (Ed.), *The Wiley handbook of action research in education* (pp.5-28). Blackwell.
16. Brookfield, S. (2017). *Becoming a critically reflective teacher*. Jossey-Bass. Brown, O. (1996). *Discover your voice: How to develop healthy voice habits*. Singular Publishing Group. Brunkan, D. M. C., & Bowers, D. J. (2021). Singing with gesture: Acoustic and perceptual measures of solo singers. *Journal of Voice*, 35(2).
17. Buchanan, H. J. (2014). Body mapping: Enhancing voice performance through somatic pedagogy. In S. D. Harrison & J. O'Bryan (Eds.), *Teaching singing in the 21st century* (pp. 143-174). Springer. BVA. *The British Voice Association Role*. Retrieved 29 May 2021, from
18. Cacciatore, T. W., Johnson, P. M., & Cohen, R. G. (2020). Potential mechanisms of the Alexander Technique: Toward a comprehensive neurophysiological

19. Denscombe, M. (2014). *Good research guide: For small-scale social research projects*. Open University Press.
20. DeSilva, B. (2016). *A survey of the current State of contemporary commercial music (CCM)vocal pedagogy training at the graduate level* [The Temple University].
21. Diamond, L. (2012). The benefits of yoga in improving health. *Primary Health Care (through 2013)*, 22(2), 16-19.  
<https://www.proquest.com/scholarlyjournals/benefits-yoga-improvinghealth/docview/1017702828/se-2?accountid=15181>
22. Dickens, E. An introduction to Joan Littlewood's theatre practice. Retrieved 11 March 2022, from <https://www.bl.uk/20th-century-literature/articles/an-introduction-to-joan-littlewoods-theatre-practice>
23. Dörr, E. (2003). Rudolf von Laban: The “founding father” of expressionist dance. *Dance Chronicle*, 26(1), 1-29.
24. Dosemagen, D. M., & Schwalbach, E. M. (2019). Legitimacy of and value in action research. In C. Mertler (Ed.), *The Wiley handbook of action research in education* (pp. 161- 183). Wiley Blackwell.
25. Eddy, M. H. (2002). Dance and somatic inquiry in studios and community dance programs. *Journal of Dance Education*, 2(4), 119-127.
26. Edwards, M. (2014). *So you want to sing Rock 'n' Roll: A guide for professionals*. Rowman & Littlefield Publishers.
27. Edwards, M. (2018). CCM verses musical theatre: A comparison. In M. Hoch (Ed.), *So you want to sing CCM: A guide for performers* (pp. 15-32). Rowman & Littlefield Publishers. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/york-ebooks/detail.action?docID=5306441>
28. Edwards, M., & Meyer, D. (2014). The future of collegiate voice pedagogy: SWOT analysis of current practice and implications for the next generation. *Journal of Singing*, 70(4), 437–444.

29. Ekman, P. (2009). Darwin's contributions to our understanding of emotional expressions. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological Sciences*, 364(1535), 3449-3451.
30. Enghauser R. (2007). Developing listening bodies in the dance technique class. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 2007. № 78(6) P. 33–38.
31. Ewan, V., & Sagovsky, K. (2018). *Laban's efforts in action: A movement handbook for actors*. Bloomsbury Publishing. Fahey, H. (2021). Stylistic pluralism and the experiences of classically trained teachers of singing in the Republic of Ireland. *International Journal of Music Education*, 39(3), 301-312.
32. Field, T. (2016). Yoga research review. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 24, 145-161.
33. Frith, S. (1996). Music and identity. In S. Hall & P. Du Gay (Eds.), *Questions of cultural Identity* (pp. 108-127). Sage Publications, Inc. Gibbs, G. (1988). *Learning by doing [electronic resource]: A guide to teaching and learning methods*. Graham Gibbs.  
<https://thoughtsmostlyaboutlearning.files.wordpress.com/2015/12/learning-by-doing-graham-gibbs.pdf>
34. Gill, B. P., & Herbst, C. T. (2016). Voice pedagogy-what do we need? *Logoped Phoniatr Vocol*, 41(4), 168-173.
35. Goodill, S. (2005). *An introduction to medical dance/movement therapy: Health care in motion*. Jessica Kingsley.
36. Gracyk, T. (1996). *Rhythm and noise: An aesthetics of rock*. Tauris.
37. Green, L. (2002). *How popular musicians learn: A way ahead for music education*. Ashgate. Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom pedagogy*. Ashgate.
38. Gregg, M. J., Clark, T. W., & Hall, C. R. (2008). Seeing the sound: An exploration of the use of mental imagery by classical musicians. *Musicae Scientiae*, 12(2), 231–247.



39. Groff, E. (1995). Laban movement analysis: Charting the ineffable domain of human movement. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 66(2), 27.
40. Grossberg, L. (2014). *We gotta get out of this place: Popular conservatism and postmodern culture*. Taylor & Francis.
41. Hämäläinen, S. (2007). The meaning of bodily knowledge in a creative dance-making process. In L. Rouhiainen (Ed.), *Ways of knowing in dance and art* (pp.56-78). Theatre Academy.
42. Hammond, M. *Rock and pop vocal training*. Retrieved 23 February 2022, from <https://www.maryhammond.co.uk/rock-pop-vocal-training/>
43. Hanna, T. (1993). *The body of life: Creating new pathways for sensory awareness and fluid movement*. Healing Arts Press.
44. Harris, T., & Howard, D. M. (2017). *The voice clinic handbook*. Compton Publishing Limited.  
<https://books.google.co.uk/books?id=Ct2gDAEACAAJ>
45. Harrison, S. D., & O'Bryan, J. (Eds.). (2014). *Teaching singing in the 21st century*. Springer Science+Business Media.
46. Hartley, L., (2004). *Somatic psychology: Body, mind and meaning*. Whurr.
- Haseman, B. (2006). A manifesto for performative research. *Media International Australia*, 118(1), 98-106.
47. Health Foundation. *The mental health crisis*. Retrieved 23 February 2022, from <https://www.health.org.uk/news-and-comment/news/latest-data-highlights-a-growing-mental-health-crisis-in-the-uk>
- Helmholtz, H. L. F. (1954). *On the sensations of tone as a physiological basis for the theory of music*, 2nd English ed. Dover Publications.
48. Henson, & Zagorski-Thomas. (2019). Setting the agenda: Theorizing popular music education practice. In Z. Moir, B. Powell & G. Smith (Eds.), *The Bloomsbury handbook of popular music education: Perspectives and practices* (pp. 11-28). Bloomsbury Publishing.

49. Hoch, M. (Ed.). (2018). *So you want to sing CCM: A guide for performers*. Rowman & Littlefield Publishers.
50. Hughes, D. (2014). Contemporary vocal artistry in popular culture musics: Perceptions, observations and lived experiences. In S. Harrison & J. O'Bryan (Eds.), *Teaching singing in the 21st century* (pp. 287-302). Springer.
51. Isherwood, M. (2014). *Sounding out songwriting: An investigation into the teaching and assessment of songwriting in Higher Education*. Higher Education Academy.
52. Izard, C. E. (1993). Four systems for emotion activation: Cognitive and non-cognitive processes. *Psychological Review*, 100(1), 68–90. Jacobson, E. (1930). Electrical measurements of neuromuscular states during mental activities. *American Journal of Physiology-Legacy Content*, 94(1), 22-34.
53. James, W. (1884). What is an emotion? *Mind*, 9(34), 188-205.
54. Judith, A. (2017). *Chakra yoga*. ADA Editions, Incorporated. Johnston, K. (2019). Introducing yungblud, the IDGAF face of gen-Z rock'n'roll. *GQ*. Juslin, P. N., & Laukka, P. (2004). Expression, perception, and induction of musical emotions: A review and a questionnaire study of everyday listening. *Journal of New Music Research*, 33(3), 217-238.
55. Kelley, K., Clark, B., Brown, V., & Sitzia, J. (2003). Good practice in the conduct and reporting of survey research. *International Journal for Quality in Health Care*, 15(3), 261-266.
56. Kershaw, B. (2009). Practice as research through performance. In H. D. Smith (Ed.), *Practice-led research, research-led practice in the creative arts* (pp. 104-125). Edinburgh University Press.
57. Kestenberg Amighi, J., & Loman, S. S. K. (2018). *The meaning of movement: Embodied developmental, clinical, and cultural perspectives of the Kestenberg Movement Profile*. Routledge.
58. King, E., & Waddington-Jones, C. (2018). Performers' perspectives on 'feel' in music. In N. Reyland & R. Thumpston (Eds.), *Music, analysis, and the body: Experiments, explorations, and embodiments*. Peeters.

59. Klimek, M. M. D., Obert, K. B., Steinhauer, K., & Think Voice International (2005). *Estill voice training system: Compulsory figures for voice control*. Estill Voice Training Systems International.
60. Koch, S., Kunz, T., Lykou, S., & Cruz, R. (2014). Effects of dance movement therapy and dance on health-related psychological outcomes: A meta-analysis. *The Arts in Psychotherapy*, 41(1), 46-64.
61. Kolb, D. (1984). *Experiential learning as the science of learning and development*. Prentice Hall.
62. Kopacz. (2003). *Color in three-dimensional design*. McGrawHill.
63. Laban, R. (1950). *The mastery of movement*. Macdonald & Evans.
64. Laban, R., & Lawrence, F. C. (1947). *Effort*. Macdonald & Evans.
65. Laban, R., & Ullmann, L. (1968). *Modern educational dance*. Praeger.
66. Laban Bartenieff Institute. *Rudolf Laban*. Retrieved 28 February 2022, from <https://labaninstitute.org/about/rudolf-laban/>
67. Laird, J. D. (1974). Self-attribution of emotion: The effects of expressive behavior on the quality of emotional experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 29(4), 475-486.
68. Laws, C. (2015). Embodiment and gesture in performance: Practice-led perspectives. In D. Crispin & B. Gilmore (Eds.), *Artistic experimentation in music: An anthology*. Leuven.
69. Laws, C. (Ed.). (2020). *Performance, subjectivity, and experimentation*. Leuven.
70. LeBorgne, W. (2018). Vocal health for the contemporary commercial music (CCM) singer. In M. Hoch (Ed.), *So you want to sing CCM: A guide for performers* (pp. 51-71). Rowman & Littlefield Publishers.
71. Lee, H. (2019). *The perceived effects of specified singer gestures on singers' vowel production*. [PhD Thesis, Texas University].
72. Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34– 46.

73. Liao, M.-Y., & Davidson, J. W. (2016). Enhancing gesture quality in young singers. *Music Education Research*, 18(3), 283-294.
74. Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*, 22(140), 5-55.
75. Linklater, K. (2006). *Freeing the natural voice: Imagery and art in the practice of voice and language*. Nick Hern.
76. Loui, P., Bachorik, J., Li, H., & Schlaug, G. (2013). Effects of voice on emotional arousal. *Frontiers in Psychology*, 4.
77. LoVetri, J. L., & Weekly, E. M. (2003). Contemporary commercial music (CCM) survey: Who's teaching what in nonclassical music. *Journal of Voice*, 17(2), 207-215.
78. LoVetri, J. L., & Weekly, E. M. (2009). Follow-up contemporary commercial music (CCM)survey: Who's teaching what in nonclassical music. *Journal of Voice*, 23(3), 367-375.
79. Luckenchuk, A., & Kolich, E. (2013). Paradigms and educational research: Weaving the tapestry. *Counterpoints*, 436, 61-87.
80. Martin, K. A., & Hall, C. R. (1995). Using mental imagery to enhance intrinsic motivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 17(1), 54-69.
81. McCormick, A., Meijen, C., & Marcora, S. (2015). Psychological determinants of whole-body endurance performance. *Sports Medicine*, 45(7), 997-1015.
82. McCoy, S. (2014). Singing pedagogy in the twenty-first century: A look toward the future. In S. D. Harrison & J. O'Bryan (Eds.), *Teaching singing in the 21st century* (pp. 13-20). Springer.
83. McIntyre, P. (2001). The domain of songwriters. *Perfect Beat*, 5(3), 100-111.
84. McLeod, J. (2012). *Colours of the soul: Transform your life through colour therapy*.
85. McLeod, J. (2016). *Colour therapy A-Z*. Troubador.

86. Michaels, S. (2009, 17 March 2009). UK live music more profitable than record sales. *The Guardian*.
87. Middleton, R. (1990). *Studying popular music*. Open University Press.
88. Miller, R. (1996). *On the art of singing*. Oxford University Press.
89. Moir, Z., & Hails, J. (2019). Sleepwalkers, beware: Toward a post-structuralist critique of popular music in higher education. In Z. Moir, B. Powell, & G. D. Smith (Eds.), *The Bloomsbury handbook of popular music education: Perspectives and practices* (pp. 203-218). Bloomsbury Publishing.
90. Moir, Z., & Medbøe, H. (2015). Reframing popular music composition as performance- centred practice. *Journal of Music, Technology and Education*, 8(2), 147-161.
91. Moore, A. (2002). Authenticity as authentication. *Popular Music*, 21(2), 209-223.
92. Moore, A. F. (2010). The track. In A. Bayley (Ed.), *Recorded music: Performance, culture and technology* (Vol. 28, pp. 232-234). Cambridge University Press.
93. Munroe-Chandler, K. J., & Guerrero, M. D. (2017) Psychological imagery in sport and tperformance. *Oxford research encyclopedia of psychology*. Retrieved 23 February 2021, from <https://oxfordre.com/psychology/view/10.1093/acrefore/9780190236557.001.0001/acrefore-9780190236557-e-228>.
94. Nelson, R. (2013). *Practice as research in the arts: Principles, protocols, pedagogies, resistances*. Palgrave Macmillan.
95. Newham, P. (1998). *Therapeutic voicework: Principles and practice for the use of singing as a therapy*. Jessica Kingsley Publishers. Newlove Society. *Jean Newlove Biography*. Retrieved 9 March 2021, from <https://www.jeannewlove.com/biography.php>
96. Noland, C. (2009). *Agency and embodiment: Performing gestures/producing culture*. Harvard University Press.

97. O'Connor, Z. (2011). Colour psychology and colour therapy: Caveat emptor. *Color Research & Application*, 36(3), 229-234.
98. Office for National Statistics. *Student Health and Wellbeing*. Retrieved 20 February 2022, from <https://www.ons.gov.uk/peoplepopulationandcommunity/healthandsocialcare/healthandwellbeing/bulletins/coronavirusandhighereducationstudents/england20novemberto25november2020>
99. Oram, D. (2015). Research and practice in voice studies: Searching for a methodology. *Voice and Speech Review*, 9(1), 15-27.
100. Parker, S., Bharati, S. V., & Fernandez, M. (2013). Defining yoga-nidra: Traditional accounts, physiological research, and future directions. *International Journal of Yoga Therapy*, 23(1), 11-16.
101. Pawlak, R., Magarinos, A. M., Melchor, J., McEwen, B., & Strickland, S. (2003).
102. Tissue plasminogen activator in the amygdala is critical for stress-induced anxiety-like behavior. *Nature Neuroscience*, 6(2), 168-174.
103. Pipe, E. (2018). *The role of gesture and non-verbal communication in popular music performance, and Its application to curriculum and pedagogy*. [PhD Thesis, University of West London].
104. Pipe, L. (2019). 'I see you baby...': Expressive gesture in popular music pedagogy. In Z. Moir, B. Powell, & G. D. Smith (Eds.), *The Bloomsbury handbook of popular music education: Perspectives and practices* (pp. 321-326). Bloomsbury Publishing.
105. Polanyi, M. (2009). *The tacit dimension*. University of Chicago Press.
106. Preston-Dunlop, V. *Rudolf Laban*. Retrieved 23 February 2022, from <https://www.trinitylaban.ac.uk/about-us/history/rudolf-laban/>
107. Project Hope. *The global mental health crisis*. Retrieved 20 February 2022, from <https://www.projecthope.org/the-global-mental-health-crisis-10-numbers-to-note/10/2020/>

108. Rebay-Salisbury, K. (2013). *Embodied knowledge: Historical perspectives on belief and technology*. Oxbow.
109. Redhead, S. (2019). *The end-of-the-century party: Youth, pop and the rise of Madchester*. Manchester University Press.
110. REF. (2015). *Research excellence framework 2014: Overview report by main panel D and sub-panels 27 to 36*.  
<https://www.ref.ac.uk/2014/media/ref/content/expanel/member/Main%20Panel%20D%20overview%20report.pdf>
111. Reinhert, K. (2019). Singers in higher education: Teaching popular music vocalists. In Z.Moir, B. Powell, & G. D. Smith (Eds.), *The Bloomsbury handbook of popular music education: Perspectives and practices* (pp. 127-140). Bloomsbury Academic.
112. Robson, C. (1996). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers*. Blackwell.
113. Rodenburg, P. (2015). *The right to speak: Working with the voice* (2nd ed.). Bloomsbury.
114. Rubidge, S. (1996). Does authenticity matter? The case for and against authenticity in performing arts. In P. Campbell (Ed.), *Analysing performance* (pp. 219- 233). Manchester University Press.
115. Rushe, S. (2019). *Michael Chekhov's acting technique: A practitioner's guide*. Bloomsbury Academic.
116. Sanchez-Colberg, A. (2012). *Living philosophies: The dance-theatre legacy of Kurt Jooss and Pina Bausch* [conference, Laban-fest].  
[https://www.researchgate.net/publication/236631310\\_Living\\_Philosophies\\_the\\_dance-theatre\\_legacy\\_of\\_Kurt\\_Jooss\\_and\\_Pina\\_Bausch](https://www.researchgate.net/publication/236631310_Living_Philosophies_the_dance-theatre_legacy_of_Kurt_Jooss_and_Pina_Bausch)
117. Scherer, K. R., Sundberg, J., Fantini, B., Trznadel, S., & Eyben, F. (2017). The expression of emotion in the singing voice: Acoustic patterns in vocal performance. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 142(4), 1805- 1815.

118. Scherer, K. R., Sundberg, J., Tamarit, L., & Salomão, G. L. (2015). Comparing the acoustic expression of emotion in the speaking and the singing voice. *Computer Speech & Language*, 29(1), 218-235.
119. Schindler, M. (2014). The conservatorium environment: Reflections on the tertiary vocal setting past and present. In S. D. Harrison & J. O'Bryan (Eds.), *Teaching singing in the 21st century* (pp. 353-366). Springer Netherlands.
120. Sell, K. (2017). *The disciplines of vocal pedagogy: Towards an holistic approach*. Taylor & Francis.
121. Shafir, T. (2015). Movement-based strategies for emotion regulation. In M. L. Bryant (Ed.), *Handbook on emotion regulation: Processes, cognitive effects and social consequences* (pp. 231-249). Nova Science.
122. Shafir, T., Taylor, S. F., Atkinson, A. P., Langenecker, S. A., & Zubieta, J.-K. (2013). Emotion regulation through execution, observation, and imagery of emotional movements. *Brain and Cognition*, 82(2), 219-227.
123. Shafir, T., Tsachor, R. P., & Welch, K. B. (2016). Emotion regulation through movement: Unique sets of movement characteristics are associated with and enhance basic emotions [Original Research]. *Frontiers in Psychology*, 6(2030).
124. Shams, L., & Seitz, A. R. (2008). Benefits of multisensory learning. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(11), 411-417.
125. Shimosako, H., & Ohgushi, K. (1996). Interaction between auditory and visual processing in impressional evaluation of a piano performance. *Journal of the Acoustical Society of America*, 100, 2779-2779.
126. Simos, M. (2017). The performing songwriter's dilemma. In J. A. Williams & K. Williams (Eds.), *The singer-songwriter handbook* (pp. 17-34). Bloomsbury Academic.
127. Slimani, M., Chamari, K., Boudhiba, D., & Chéour, F. (2016). Mediator and moderator variables of imagery use-motor learning and sport performance relationships: A narrative review. *Sport Sciences for Health*, 12, 1-9. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4974856/>



128. Smith, G. D., Moir, Z., Brennan, M., Rambarran, S., & Kirkman, P. (2017). *The Routledge research companion to popular music education*. Taylor & Francis.
129. Somekh, B. (2006). *Action research: A methodology for change and development*. Open University Press.
130. Spatz, B. (2015). *What a body can do: Technique as knowledge, practice as research*. Routledge, Taylor & Francis Group.
131. Steinhauer, K. A. (2017). *The Estill voice model: Theory & translation*. Estill Voice International.
132. Stewart, J. M., Karman, C., Montgomery, L. D., & McLeod, K. J. (2005). Plantar vibration improves leg fluid flow in perimenopausal women. *American Journal of Physiology-Regulatory, Integrative and Comparative Physiology*, 288(3), 623-629.
133. Strasberg, L. M. E. (1987). *A dream of passion: The development of the method*. Little Brown.
134. Symon, G., & Cassell, C. (2012). *Qualitative organizational research: Core methods and current challenges*. SAGE Publications.
135. Tanaka, S. (2011). The notion of embodied knowledge. In J. C. P. Stenner, J. Motzkau, J. Yen, Y. Haosheng (Eds.), *Theoretical psychology: Global transformations and challenges* (pp. 149-157). Captus Press.
136. Taylor, T. (1997). *Global pop: World musics, world markets*. Psychology Press.
137. Thomas, G. (2009). *How to do your research project: A guide to students in education and applied social sciences*. SAGE.
138. Till, R. (2016). Singer-songwriter authenticity, the unconscious and emotions (feat. Adele's 'Someone Like You'). In J. A. Williams & K. Williams (Eds.), *The Cambridge companion to the singer-songwriter* (pp. 291-304). Cambridge University Press.
139. Trinity Laban conservatoire of music and dance, *Marion North*. Retrieved 9 March 2021, from <https://www.trinitylaban.ac.uk/about->

us/history/marion-north/ Tsachor, R. P., & Shafir, T. (2017). A somatic movement approach to fostering emotional resiliency through Laban movement analysis. *Frontiers in Human Neuroscience*, 11(410).

140. Vadoa, E. A., Hall, C. R., & Moritz, S. E. (1997). The relationship between competitive anxiety and imagery use. *Journal of Applied Sport Psychology*, 9(2), 241-253.

141. Weinberg, R. (2008). Does imagery work? Effects on performance and mental skills. *Journal of Imagery Research in Sport and Physical Activity*, 3(1).

142. Whitney, B. (2021). William Forsythe. In *Encyclopedia Britannica*. online. <https://www.britannica.com/biography/William-Forsythe>

143. Wiggins, J. (2007). Authentic practice and process in music teacher education. *Music Educators Journal*, 93(3), 36-42.

144. Williams, J. A., & Williams, K. (2017). *The singer-songwriter handbook*. Bloomsbury Academic.

145. Willis, J. (2007). The neuroscience of joyful education. *Educational Leadership*, 64(9), 1-5.

146. Wills, P. (2013). *Colour healing manual: The complete colour therapy programme Revised Edition*. Jessica Kingsley Publishers.

147. Winter, D. Lovetri. Retrieved 2 May 2021, from <http://thevoiceworkshop.com/lovetri-bio/>