

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

Пензенский государственный университет
Педагогический институт им. В.Г. Белинского

Факультет педагогики,
психологии и социальных наук

Кафедра «Музыка и методика
преподавания музыки»

Направление подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование»

Профиль «Музыка»

Форма обучения заочная

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

на тему

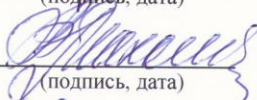
**Развитие академической манеры пения у участников вокальной студии
по методике Дженнаро Барра**

Студент


(подпись, дата)

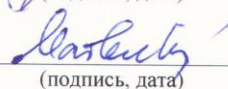
Хошобин Ю.А.

Руководитель


(подпись, дата)

к.п.н., доцент Михалева В.В.

Нормоконтролёр


(подпись, дата)

к. искусствоведения, ассистент
Матвеева И.А.

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 02.06.23 № 10)

Заведующий
кафедрой


(подпись)

к.п.н., доцент Шипилкина Т.А.

Работа защищена с отметкой хорошо (протокол заседания ГЭК от 04.02.23 № 2)

Секретарь ГЭК


(подпись)

к.ист.н., доцент Рябова Г.Н.

Пенза, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МАНЕРЫ ПЕНИЯ У УЧАСТНИКОВ ВОКАЛЬНОЙ СТУДИИ ПО МЕТОДИКЕ ДЖЕННАРО БАРРА....	7
1.1. Понятие и основные принципы развития академической манеры вокального исполнительства.....	7
1.2. Педагогические возможности вокальной студии в процессе развития академической манеры пения.....	16
1.3. Использование методики Дженнаро Барра в процессе развития академической манеры пения у участников вокальной студии.....	26
ГЛАВА 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МАНЕРЫ ПЕНИЯ У УЧАСТНИКОВ ВОКАЛЬНОЙ СТУДИИ ПО МЕТОДИКЕ ДЖЕННАРО БАРРА....	36
2.1. Критерии и уровни развития академической манеры пения у участников вокальной студии.....	36
2.2. Организация и содержание опытно-экспериментальной работы по развитию академической манеры пения у участников вокальной студии по методике Дженнаро Барра.....	42
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	59
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	61
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	66

ВВЕДЕНИЕ

Традиционно музыкально-образовательный процесс уделяет большое значение вокальной работе с учащимися. Такой подход объясняется тем, что организованная, педагогически направленная певческая деятельность влияет на эмоциональную сферу жизнедеятельности школьника, способствует становлению его музыкальной культуры, оказывает формирующее действие на музыкальный вкус ребенка. Некоторые педагоги-музыканты, среди которых можно отметить Б.В. Асафьева, Ю.Б. Алиева, Г.П. Стулову и других, пение ставили на первое место среди всех видов музыкально-образовательной деятельности.

Развитие тех или иных аспектов певческого голоса учащегося представляет собой одну из наиболее трудных задач музыкального образования. Параллельно с развитием голоса осуществляется формирование и развитие других умений учащегося, например, чувство ритма, ладовое чувство и многие другие. Помимо этого, процесс развития певческих навыков способствует развитию восприятия прекрасного, оформлению оценочных суждений школьника во время восприятия музыкального произведения. Закономерно, вокальная деятельность школьника оказывает значительное влияние на его интеллектуальное развитие. То есть, вокальная работа способствует решению как образовательные, так и воспитательные задачи. Доказано, что учащиеся, обучающиеся музыкальному искусству и, в особенности, пению, обладают большей отзывчивостью и навыками межличностной коммуникации, что обусловлено развитием способности к восприятию и выражению эмоционального состояния вокального произведения.

Однако, естественно, крайне важным остается вопрос подбора исполнительского репертуара. Говоря о репертуаре в классе сольного пения, мы имеем в виду как общее направление вокальной деятельности, так и подбор конкретных произведений, способствующих как сугубо

техническому, так и эмоциональному, эстетическому развитию исполнителя. В нашей работе мы рассматриваем академическое вокальное направление как необходимую основу для развития учащегося. Несмотря на кажущуюся простоту пения как разновидности исполнительской деятельности школьника, развитие конкретно академической манеры пения представляет значительную проблему как для педагога, так и для самого обучающегося.

Данная работа в качестве основы развития академической манеры пения рассматривает главные положения итальянской исполнительской школы и, в качестве частного примера, методику обучения пению итальянского вокалиста и педагога Дженнаро Барра. При этом ценность выбранной нами методики, заключающаяся в бережном отношении к голосу исполнителя, эстетической красоте и эмоциональной окрашенности звука, сочетается с достаточной сложностью ее практической реализации с учащимися школьного возраста.

Поэтому большое значение в организации нашей работы отведено выбору формы организации педагогического процесса. Сложность вокального образования делает невозможным его полноценную организацию в рамках обычного урока музыки общеобразовательной школы, поэтому наиболее удобными с точки зрения задач нашей работы могут являться условия вокальной студии.

Форма организации вокальной студии дает преподавателю возможность осуществлять индивидуальный подход в отношении каждого вокалиста в процессе мелкогрупповой или индивидуальной деятельности, позволяя оценивать, контролировать и исправлять течение собственной музыкально-педагогической деятельности значительно тоньше: педагог может непрерывно корректировать певческую установку исполнителя, точность выполнения упражнений, учитывая одновременно и эстетическое развитие, и сугубо практическое, техническое освоение учащимися вокальных навыков.

Актуальность обозначенной проблемы привела нас к формулировке **темы исследования: «Развитие академической манеры пения у участников вокальной студии по методике Дженнаро Барра».**

Цель работы: выявить, описать и экспериментально обосновать педагогические условия развития академической манеры пения у участников вокальной студии по методике Дженнаро Барра.

Объект исследования: процесс развития академической манеры пения у участников вокальной студии.

Предмет исследования: педагогические условия, направленные на развитие академической манеры пения у участников вокальной студии по методике Дженнаро Барра.

Гипотеза: развитие академической манеры пения у участников вокальной студии по методике Дженнаро Барра будет осуществляться наиболее эффективно при условии:

- формирования интереса учащихся к академическому вокальному исполнительству;
- владения преподавателем вокальной студии методикой Д.Барра;
- учета в работе вокальной студии критериев и уровней развития академической манеры пения.

Задачи:

- дать характеристику понятия «академическая манера пения», обозначить основные принципы развития академической манеры пения;
- определить педагогические возможности вокальной студии в процессе развития академической манеры пения у ее участников;
- обозначить специфические особенности методики Дженнаро Барра в аспекте проблемы развития академической манеры пения у участников вокальной студии;
- определить критерии и уровни развития академической манеры пения у участников вокальной студии;

- экспериментально проверить эффективность комплекса педагогических условий, направленных на развитие академической манеры пения у участников вокальной студии по методике Дженнаро Барра.

Теоретико-методологическую основу нашего исследования составляют исследования в области педагогики музыкального образования, касающиеся области музыкально-певческого развития учащихся (Э.Б. Абдуллин, Г.П. Стулова,), работы в области физиологии вокального голоса (И.И. Левидов, В.П. Морозов), труды методической направленности (Дж. Манчини, А.Г. Стахевич), а также вопросы методики вокальной работы учащимися хоровых и вокальных студий (В.В. Емельянов, Л.Б. Дмитриев и др.).

В рамках исследования нами использовались следующие **исследовательские методы:** теоретический обзор психолого-педагогической, а также анализ методической литературы в аспекте изучаемой проблематики, наблюдение с последующей статистической обработкой результатов, опытно-экспериментальная работа по исследуемой проблеме, интерпретация результатов экспериментального исследования.

База опытно-экспериментальной работы: МБОУ СОШ №18 г. Ф Пензы, ноябрь-декабрь 2022 года.

Структура работы: соответственно поставленным задачам, выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МАНЕРЫ ПЕНИЯ У УЧАСТНИКОВ ВОКАЛЬНОЙ СТУДИИ ПО МЕТОДИКЕ ДЖЕННАРО БАРРА

1.1. Понятие и основные принципы развития академической манеры вокального исполнительства

Музыкальная педагогика уже многие годы важное значение уделяет развитию вокальных данных учащихся, рассматривая это развитие как залог формирования общей музыкальности школьника. Вокальная работа оказывает значительное влияние на характер обучающегося, формирует интеллектуальные способности детей. Вокальное исполнительство подразумевает анализ структуры музыкального произведения, оценку соотношения музыкальной ткани и текста первоисточника. Очевидным является и воздействие вокальной деятельности на физические данные обучающихся. Активно задействуя дыхательную систему, пение способствует активизации кровообращения, что, в свою очередь, позитивно влияет на другие системы и общее состояние организма вокалиста.

Традиционно вокальное исполнительство считается базовым, основополагающим видом любого музыкального исполнительства. В частности, процесс обучения игре на различных музыкальных инструментах очень часто на ранних этапах сопровождается пропеванием музыкального материала, а педагоги-инструменталисты рассматривают процесс пения как уникальный способ, позволяющий ребенку ощутить развитие музыкального языка.

При этом, особое значение имеет развитие академической манеры пения как наиболее здоровьесберегающего вида вокальной деятельности. При этом очевидно, что работа по развитию академической манеры пения учащихся подразумевает наличие у преподавателя знаний и навыков в области общей физиологии и строения голосового аппарата, психологии, методики вокального образования и многих других.

Академическая манера пения основывается на глубокой исполнительской традиции, зародившейся в XVI веке. С жанровой точки зрения академическое пение включает в себя исполнение оперы и оперетты, а также академической вокальной миниатюры (романса). Кроме того, иногда в академической манере могут исполняться современные вокально-сценические постановки – мюзиклы.

Под **академической манерой пения** понимается способ исполнительства, сочетающий в себе особые приёмы вокального звукоизвлечения [5]. К таким приемам относятся, в первую очередь, округлое, прикрытое звучание гласных звуков, высокая вокальная позиция, объёмное звучание при отсутствии форсирования в процессе пения. Итогом процесса развития академической манеры становится чистый, без призвуков, хрипа или сипа, голос вокалиста, способный озвучить большие помещения без использования дополнительной акустической техники.

Как уже упоминалось выше, становление норм академического вокального исполнительства началось в XVI веке с возникновения оперы. Обучением вокалу в этот период занимались авторы вокальных произведений, пытавшиеся из исполнителей сделать особые «живые музыкальные инструменты» посредством выработки у них навыков специального дыхания, звукоизвлечения, формирующихся исходя из требований музыкального языка. С конца XVI века в Италии начинают формироваться исполнительские школы, имеющие те или иные отличия в технике вокализации, но склонные, в большинстве своем, к развитию исполнительской виртуозности. Наибольшего пика эта виртуозность достигает в XVIII веке в исполнительском направлении бельканто, ставящего красоту, «инструментальность» голоса певца на первое место, даже если достижение этой инструментальности идет в ущерб слову и мысли.

Трактовка академической манеры пения не всегда оставалась единой. К примеру, одновременно с бельканто сформировалась французская школа вокального исполнительства, отличительной чертой имеющая пение в манере

напевной речи. Для достижения идеального звучания французской школы часто использовались голоса фальцетистов, звучащие в двуполом диапазоне. Одновременно с французской и итальянской школами получила распространение и немецкая школа, ставящая своей задачей объединение виртуозности бельканто и французской выразительности.

Рубеж XIX-XX веков ознаменовался возникновением импрессионистской школы во Франции. Согласно традициям этого направления, пение тесно граничило с шепотом и разговорной речью, отвечая общему ощущению сновидения или видения. Параллельно бытовала веристская школа в Италии, ставящая перед вокалистами основную задачу быть услышанными и понятыми на фоне увеличившегося в своих размерах симфонического оркестра. Результатом постановки такой исполнительской задачи стало крайне небрежное отношение к вокальному аппарату исполнителей.

Можно обратить внимание, что подходы к академической манере пения, несмотря на некую общность, в разные временные периоды и в разных странах значительно отличались. В нашей работе под академической манерой пения понимается манера итальянского бельканто как высокохудожественная и, при этом, щадящая физиологию исполнителя. Осознание существенных характеристик академической манеры вокального исполнительства закономерно ставит перед нами вопрос о способах постановки и развития вокальных данных академических исполнителей.

М.С. Агин отмечает, главной задачей любого преподавателя вокального исполнительства, исполнителей и исследователей является поиск наименее энергозатратных способов овладения вокальным искусством. При этом, несмотря на наличие общих основополагающих принципов академической манеры пения, единого пути обучения не существует [4].

Осознанное освоение вокального репертуара на занятиях, где вокальный показ преподавателем выступает в качестве важного условия формирования собственного отношения исполнителя к изучаемому

сочинению и общего интереса к освоению академического пения [5]. Но, исходя из этого положения, преподаватель должен быть сам достаточно профессиональным вокалистом с гибким, подвижным, звучным голосовым аппаратом. Иными словами, процесс развития академической манеры пения подкрепляется за счет **формирования интереса** обучающихся через вокальное исполнительство самого преподавателя.

Разрабатывая проблематику развития академической манеры пения, педагог-вокалист А.Г. Менабени под сутью данного процесса понимала становление и постепенное совершенствование технических навыков вокального голосообразования [34]. Рассматривая этот же процесс, Л.Б.Дмитриев определяет уже две основные составляющие - возможности нервной системы и практические двигательные навыки [27], описывая процесс вокализации следующим образом: пению предшествует процесс представления звуковой картины, некоего идеального эталона, после чего следует попытка воплотить это эталонное звучание в практических действиях. То есть, **практическому** исполнению, по мнению автора, предшествует **теоретическое** осмысление процесса вокализации.

Исходя из вышесказанного, в рамках нашей работы развитие академической манеры пения представляет собой процесс постоянного практического общения преподавателя и обучающегося, в своей основе имеющий постулаты итальянской школы вокального исполнительства и сочетающий в себе формирование и совершенствование исполнительских навыков, то есть, комплекса практических способов управления голосовым аппаратом, и теоретической основы, необходимой для коррекции вокализации.

Примечательно, что становление академической манеры пения, наравне с любой другой деятельностью личности, протекает по формуле «заинтересованность – теоретическое осмысление – формирование и совершенствование практической деятельности». Согласно этой формуле,

развитие академической манеры пения также начинается с **формирования интереса** обучающихся к этому процессу.

Обращаясь к теме формирования интереса обучающихся к какому-либо виду деятельности, следует обратиться к мнению психолога Н.И.Петровского. Под интересом он понимает наличие у индивида некоего мотива, способствующего более детальному и продуманному отражению действительности, а также оказывающему положительное влияние на оперирование теоретическими данными и практическими действиями. С точки зрения конкретной личности, интерес реализуется в форме позитивных эмоций, сопровождающих определенный вид деятельности [30].

Наличие интереса побуждает обучающегося академическому вокалу более активно проводить собственную поисковую работу. При этом, достижение результатов поиска приводит не к потере этого интереса, а к выходу его на новый, более глубокий уровень, расширяя его за счет освоения новых знаний или навыков.

Одновременно интерес в области музыкального искусства у обучающихся является свидетельством развития индивида в области освоения музыкальной культуры. Формированию интереса предшествует появление любопытства. Относительно музыкального искусства любопытство обычно возникает у всех людей, начинающих свое общение с музыкой. Но любопытство представляет собой очень поверхностное состояние, не приводящее к желанию освоить музыкальное произведение или направление более детально и подробно. В отличие от любопытства, интерес характеризуется наличием эмоционального позитивного отношения к воспринимаемому явлению и желания понять закономерности происходящего.

Как уже говорилось формирование интереса обучающихся к академическому вокальному исполнительству делает возможным развитие **практических исполнительских навыков**. Рассмотрим содержание этих навыков более подробно с позиций итальянской школы бельканто.

Исследователями описаны главные постулаты академического пения бельканто, являющиеся фундаментом исполнительского мастерства в данном направлении и методики вокального образовательного процесса. В своей книге «Очерки из истории вокальной методологии» В.Багадуров описывает эти основы [14]:

1. Рефлекторность процесса вокализации.

Согласно взглядам итальянской школы, пение понимается как рефлекторные действия, то есть неосознанное действие, осуществляемое на уровне подсознания, а не интеллектуального контроля. Этот постулат является основой для целого ряда методологических принципов, влияющих на физиологическую и практическую стороны становления вокалиста.

2. Реализация процесса вокализации через функционирование «механизма».

Данное положение подразумевает вокальное исполнение за счет правильно организованного функционирования вокального механизма, а не за счет изнашивания природных ресурсов организма.

Данное утверждение, хотя и не является уникальным для школы бельканто, выступает для нее основополагающим. Суть его заключается в том, что высоту тона и силу звука задает не напряжение мышц, а механизм, действующий автономно от мышечной системы. Например, исполнение крайних нот певческого диапазона осуществляется в школе бельканто не посредством форсирования центрального регистра, а за счет незаметного переключения регистров, поскольку механизм, действующий в центральном регистре, уже неприменим на предельных нотах.

Грамотно настроенный механизм выступает также необходимым условием для расширения вокального диапазона исполнителя. Важно отметить, что ширина диапазона является одним из характерных качеств голоса вокалиста, поскольку обладает свойством изменяться под воздействием способа организации исполнительского механизма.

3. Обратимость вокального дыхания.

Отмечая эту особенность певческого дыхания, школа бельканто подчеркивает отличие его от обычного дыхания, сопровождающего человеческую жизнедеятельность.

Являясь основой пения, дыхание влияет, в свою очередь, и на широту вокального диапазона исполнителя. Л.Б. Дмитриев отмечает необходимость формирования активного, целенаправленного дыхания. В своих исследованиях он отмечает несколько разновидностей дыхания:

- ключичное, осуществляющееся за счет расширения верхней части грудной клетки при вedomой роли диафрагмы. Такое дыхание за счет пассивности диафрагмы исключает активность вдоха, препятствуя правильной вокализации. Визуально такой тип дыхания определяется поднятием плеч и грудной клетки, а также втягиванием живота исполнителя;
- нижнереберно-диафрагматическое дыхание характеризуется активной работой диафрагмы и нижней части грудной клетки. Визуально определяется расширением ребер и выдвиганием живота вперед в момент вдоха;
- брюшное дыхание задействует две мышечные группы – диафрагму в момент вдоха и пресс в момент выдоха. Данный тип дыхания определяется неподвижностью плеч и ребер при активной работе мышц живота.

Итальянская вокальная школа, наравне со многими другими, указывают на необходимость использования тех типов дыхания, которые задействуют активную деятельность диафрагмы. В противном случае процесс вдоха, а значит, и весомая часть процесса вокализации, становятся неконтролируемыми. Удержание контроля за процессом вдоха позволяет исполнителю сохранить ощущение вдоха в процессе выдыхания (то есть, создать у себя ощущение «обратимого дыхания»). Итальянская школа также отмечает на влияние правильно организованного дыхания на сохранение работоспособности голосовых складок, способствует управлению другими

органами вокального звукообразования, что осуществляется за счет нейронных связей между диафрагмой и мышцами гортани.

4. Резонансная основа вокализации.

Резонанс признается основой правильной организации академического пения. Многими педагогами итальянской школы отмечалось преимущество резонансной вокализации над артикуляцией в пении. Связана такая позиция с тем, что чрезмерное или слишком раннее обращение к работе над артикуляцией в пении приводит к ухудшению качества вокала, нарушению механизма вокализации.

С точки зрения физики, под резонансом понимается формирование и усиление колебаний некоей среды или физического тела под влиянием какой-либо внешней силы, частота колебаний которой равна собственной резонансной частоте данного тела [19].

Большое значение вокального резонанса отмечалось представителями различных исполнительских школ. В работах некоторых педагогов описываются подходы к активизации резонаторной системы исполнителя-вокалиста. При этом, такая важность работы с резонаторной системой определяется тем, что верно настроенная ее деятельность дает исполнителю возможность при использовании минимальных физических ресурсов демонстрировать большую силу голоса, полетность и звучность. Являясь определенным средством исполнительской выразительности, вокальный резонанс является важнейшим условием многолетнего сохранения функциональных возможностей голосового аппарата вокалиста.

Верная и методически грамотная настройка резонаторной системы способствует трансформации голоса вокалиста таким образом, чтобы звуковые колебания физически попадали в зону наибольшей чувствительности человеческого слуха. Это явление позволяет сделать голос исполнителя максимально слышимым, преодолевающим большие расстояния без использования какого-либо искусственного усиления.

5. Важность «головного пения».

Традиция бельканто наиболее важной считает способность пения в головном регистре. Такой подход объясняется тем, что именно организацию вокального механизма, используемого в головном регистре, педагоги итальянской школы называют основным для формирования всего вокального диапазона. При правильном использовании головного регистра вокалист может сформировать звук с необходимыми тембровыми и позиционными качествами, характерными именно для итальянского бельканто.

К примеру, единство тембровой окраски вокала достигается при условии использования головного регистра на всем диапазоне. Аналогично тембровой сглаженности, использование головного регистра может обеспечить высокую певческую позицию в любой части вокального диапазона. Естественно, в этом случае становится ненужным прорабатывание отдельных приемов, направленных на формирование высокой вокальной позиции.

Следует отметить, что ошибочно было бы отождествлять понятие головного регистра с понятием фальцета. Итальянская вокальная школа разделяет эти понятия. Испытывая ощущение головного резонанса, вокалист делает свой вокальный аппарат более управляемым, добавляет звучанию полетность. При этом, с точки зрения акустики, звук, образованный с использованием головного регистра, обладает специфическими, особыми характеристиками, а с точки зрения техники организации – достигается с использованием независимого механизма.

Также следует отметить, что на практике использование головного регистра встречается в практической деятельности лишь нескольких педагогов итальянской школы (Р.Ломбарди, А.Вентури, Д.Лопарди, Д.Барра).

6. Артикуляция.

Важным условием функционирования органов артикуляции итальянская школа называет естественность и активность. Свободное произношение при сохранении активности согласных позволяет сделать слово внятным в любых акустических условиях.

При этом важно отметить, что артикуляция вокалиста, оставаясь важной частью звукообразования, не должна мешать таким важнейшим составляющим, как дыхание и резонанс. Вокальная артикуляция во многом формируется благодаря правильной организации гласных звуков, в то время как разговорная речь в большей степени формируется благодаря согласным. Согласные как в процессе вокализации, так и разговорной речи формируются схожим образом, однако пение подразумевает более легкое и четкое их произношение. При этом формирование гласных звуков в процессе вокальной деятельности значительно отличается от разговорных – здесь звуки произносятся при максимальной свободе гортани и активной роли ротовой полости [34].

Итак, анализ исторической и методической литературы позволяет нам заключить, что академическая манера пения представляет собой специфический способ вокального исполнительства, характеризующийся сочетанием специфических приёмов дыхания, артикуляции и резонанса, а также наличием исполнительского диапазона достаточного объема. При этом, развитие академической манеры вокального исполнительства может происходить на основе формирования интереса учащихся к данному виду исполнительской деятельности, а также накоплению теоретических знаний в этой области, что выступает предпосылкой к формированию практических исполнительских навыков.

1.2. Педагогические возможности вокальной студии в процессе развития академической манеры пения

В предыдущем параграфе мы пришли к выводу, что академическая манера пения является специфическим и достаточно сложным способом вокального исполнительства. Освоение навыков академического вокала сопряжено с необходимостью ориентирования исполнителя в нюансах музыкальной формы, жанрах академической вокальной музыки.

Одновременно, характерные особенности данной специальности диктуют определенные ограничения, касающиеся подбора исполнительского репертуара, возраста учащихся, а также и способов организации процесса обучения. В связи с этим закономерна постановка вопроса выбора формы организации музыкально-педагогического процесса, направленного на развитие академической манеры пения.

Необходимо заметить, что, помимо узкой цели формирования и совершенствования практических навыков вокального исполнительства, процесс развития академической манеры пения преследует и более широкую задачу – приобщение обучающихся к музыкальной культуре, воспитание у учащихся чувства прекрасного. То есть, обучение основам академического пения происходит на основе взаимодействия технического и художественного развития. Такая работа приводит, соответственно, не только к воспитанию исключительно практических исполнительских навыков учащихся, но и к формированию творческого отношения к собственной исполнительской деятельности.

Еще одной особенностью обучения академическому вокалу является то, что зачастую исполнитель, занимающийся академическим пением, имеет уже некоторые, иногда неверные, представления. Еще более значительную проблему представляют случаи, если начинающий исполнитель уже обладает неким практическим опытом, в частности, исполнения эстрадного репертуара. Корректировка подобных неправильно сформированных практических навыков требует особо внимательного отношения как от педагога, так и от обучающегося. Иными словами, реализация индивидуально-направленного обучения является практически обязательным условием при организации вокального обучения.

Процесс развития академической манеры пения диктует необходимость учета начальных практических навыков физиологических особенностей обучающихся, динамику и перспективу их изменения. Еще одно важное условие успешности вокального образования – подбор педагогически

целесообразного, доступного для освоения исполнительского репертуара, решающего как технические, так и эстетические, воспитательные задачи.

Работа над развитием академической манеры пения проводится регулярно на протяжении всего образовательного курса. При этом, с точки зрения подбора репертуара, в образовательном процессе используются не только вокальные произведения посильного уровня трудности, но и специальные упражнения (дыхательные, двигательные, вокальные), а также вокализы, способствующие достижению наибольшего результата, особенно на раннем этапе развития практических исполнительских навыков. Порядок и объем изучаемого материала при этом может варьироваться для достижения конкретных дидактических задач, устанавливаемых преподавателем [40].

Начальный этап занятий академическим вокалом традиционно рекомендуется организовывать, постепенно «погружая» ученика в нюансы исполнительского мастерства. Среди основных правил организации начального этапа обучения академическому вокалу называют:

- умеренное включение в занятия непосредственно вокализации – не больше 25 минут за одно занятие с обязательным включением перерывов между упражнениями;
- запрет на бесконтрольное, самостоятельное пение обучающегося на начальном этапе;
- формирование и закрепления у обучающегося с начальных занятий осознания понятия певческой установки.

Таким образом, развитие академической манеры пения – это сложный личностно-направленный процесс, требующий следования определенным правилам и рекомендациям, которым обучающийся обязан следовать под постоянным руководством преподавателя. Основываясь на этом, можно заключить, что внеурочная работа является более эффективной для достижения поставленных целей, поскольку предоставляет большую свободу в выборе форм организации профессионального развития обучающихся. Мы

полагаем, что наиболее эффективно отвечать цели развития академической манеры пения могут занятия в **вокальной студии**.

Описывая вокальную студию в качестве формы организации педагогического процесса по развитию навыков академического пения, следует отметить, формат работы студии любой направленности характеризуется большей свободой деятельности как преподавателя, так и обучающихся, атмосферой творчества. В большинстве случаев, студии не ставят перед собой цели воспитать профессионалов в том или ином виде деятельности, основной задачей здесь является создание для участников условий для занятия привлекательным делом. Но это не значит, что студия не может служить средой для воспитания профессиональных навыков.

Деятельность в рамках студии не только является более комфортной для учащихся детского или подросткового возраста, но также может эффективно использоваться людьми старшего возраста, желающими получить новые для себя профессиональные навыки. Такая широта целевой аудитории объясняется тем, что деятельность студии выполняет не только развивающую или информационную функции, но и коммуникативную, гуманистическую.

Помимо этого, деятельность студии даёт возможность организации искусственных «ситуаций успеха» для участников. Например, в вокальной студии могут организовываться концерты (отчетные и приуроченные к каким-либо памятным или праздничным датам). Проведение такого рода мероприятий позволяет начинающему вокалисту ощутить себя настоящим артистом, что, в свою очередь, способствует подкреплению **интереса** обучающихся к собственной исполнительской и образовательной деятельности. Подобные концерты имеют большое значение как для исполнителя-любителя, способствуя наращиванию концертного опыта, так и для преподавателя, позволяя определить недостатки классной работы в условиях сценического исполнения.

Основываясь на традиционных, общепринятых принципах дополнительного образования, вокальная студия имеет и характерные только для нее отличительные черты, например, отсутствие четкого регламента и обязательной структуры занятия, максимальная лично-ориентированная направленность деятельности по развитию каждого обучающегося, а также большой потенциал для самореализации каждого участника студии в концертной деятельности.

Но, несмотря на такую организационную свободу, процесс вокального образования в условиях студии всё также основывается на ведущих педагогических принципах, оказывая параллельное воздействие на обучающихся во всех изучаемых направлениях академического пения. Деятельность вокальной студии способствует созданию позитивного эмоционального фона, активизации творческого начала участников занятий.

Традиционно пение считается самой доступной разновидностью музицирования для людей любого возраста и исполнительского опыта. Благодаря тому, что большинство вокальных произведений имеет в своей структуре литературное слово (за исключением вокализов и отдельных сочинений без слов), вокальная музыка является более понятной в плане смыслового содержания, чем сочинения других направлений. Эмоциональное осмысление исполнения текста романсов, песен, арий способствует расширению выразительных способностей исполнителей, выражению более глубоких эмоций в процессе исполнения. Учащиеся, прочувствуя эмоциональное наполнение музыки в сочетании со словом, ярче и осознаннее воспринимают художественный образ произведения. Исполнение вокальных произведений не только оказывает значительное эмоциональное воздействие на самого исполнителя, но и позволяет певцу транслировать собственные чувства зрителям.

Как уже упоминалось выше, не основной, но предельно важной целью занятий в вокальной студии выступает формирование у обучающихся эстетического вкуса, приобщение их к музыкальному искусству и культуре

вокального исполнительства. Задачи деятельности вокальной студии следуют из общей цели музыкального образования. Среди основных задач можно назвать:

- воспитание музыкальной культуры учащихся, как элемента их общедуховной культуры;
- развитие специфических музыкальных способностей учащихся;
- формирование у обучающихся знаний, умений и навыков в области вокального исполнительства [33].

Организационная форма вокальной студии выступает в качестве характерной музыкально-педагогической среды, позитивно влияющей на развитие навыков исполнительской деятельности учащихся. Под музыкально-педагогической средой имеется в виду определенный комплекс явлений и условий, оказывающий непосредственное воздействие на обучаемого с целью развития у него искомых качеств, способностей или навыков, а в рамках данной работы – с целью развития академической манеры пения.

Рассматривая деятельность вокальной студии, в качестве комплекса, характеризующего музыкально-педагогическую среду, выступают общение учащихся с вокальными произведениями академического направления, их обсуждение и анализ с образной, структурной и технической точек зрения, объединение вокального исполнения с элементами актерской подачи в условиях репетиционной работы и концертного исполнения.

Одной из важных специфических особенностей вокальной студии является исполнительский репертуар, предлагаемый для освоения обучающимся. Преподаватель вокальной студии имеет право подбираться музыкальный материал на свое усмотрение, варьируя диапазон изучаемых произведений от классических арий до эстрадных песен. Однако, поскольку данная работа посвящена рассмотрению процесса развития исключительно академической манеры пения, а не общих вокальных навыков, в зону интереса нашего исследования попадают только студии,

специализирующиеся на академическом вокальном репертуаре. Выбор вокального репертуара для изучения имеет огромное значение. Во-первых, исполняемое произведение должно нравиться учащемуся, то есть вызывать интерес для освоения. Во-вторых, не каждое произведение, заинтересовавшее начинающего исполнителя, может быть им освоено с физиологической точки зрения или осмыслено в полной мере с точки зрения художественного содержания. То есть, важным условием при подборе репертуара является доступность изучаемого произведения. Наконец, вокальная студия имеет, в первую очередь, образовательную, развивающую направленность, а это, в свою очередь, означает, что изучаемое вокальное произведение должно быть не только доступным по техническому и смысловому содержанию, но и нести в себе достаточные технические или художественные трудности, преодоление которых будет способствовать развитию обучающегося.

Следовательно, основными критериями подбора музыкальных произведения для освоения в вокальной студии являются художественная ценность, увлекательность, художественная и техническая доступность в сочетании с образовательной значимостью.

При этом важно отметить, что личностно-ориентированная направленность работы вокальной студии диктует еще один важный критерий подбора исполнительского репертуара: индивидуальный подбор произведений согласно физиологическим, психологическим особенностям, а также степени развития практических навыков конкретного учащегося. В процессе развития личности исполнителя (как с технической, так и с психологической точки зрения) ему становятся доступны всё более технически сложные сочинения. В то же время, эмоциональные переживания исполнителя постепенно тоже становятся более насыщенными, вследствие чего возникает заинтересованность к изучению более сложных с художественной точки зрения произведений.

Поэтому, обращаясь к вокальной студии как организационной форме развития академической манеры пения, необходимо обратить внимание на **возрастные особенности** участников студии.

В характеристике детских вокальных голосов важное значение имеет возрастная периодизация их развития. Первая, самая ранняя возрастная категория ограничена десятилетним возрастом. Поскольку такой ранний детский возраст характеризуется особым строением вокального аппарата (небольшой размер связок, небольшой объем легких), звучание детского голоса имеет большие отличия от голоса взрослого исполнителя. Детский голос отличается суженным диапазоном, звонкостью, природной мягкостью тембра, небольшой силой звучания. Данный этап развития может служить только для формирования самых начальных, базовых навыков в области академического вокала - точное интонирования, пения в ансамбле.

Вторая возрастная категория начинается с одиннадцатилетнего возраста и длится до четырнадцати лет. Этот этап характеризуется появлением грудного звучания и началом формирования индивидуальной окраски голоса, а также естественным расширением вокального диапазона. Однако возможности детей с точки зрения исполнения вокальных произведений академического направления еще недостаточны.

С точки зрения развития академической манеры сольного пения наибольшего внимания заслуживает возрастная категория, относящаяся к периоду до 16 лет. В этот период многие физиологические аспекты развития детского голоса уже значительно приближены к взрослому возрасту: естественный вокальный диапазон уже содержит, как правило, от полутора до двух октав, оформляется индивидуальный вокальный тембр с грудным звучанием у юношей [33]. Поэтому именно этот возрастной период является наиболее удачным для развития навыков академического пения у несовершеннолетних.

Однако психологические и физиологические особенности этого возраста накладывают отпечаток как на процесс обучения в целом, так и

конкретно на развитие вокальных навыков подростков. Так, с психологической точки зрения подростковый возраст характеризуется возникновением ряда кризисных ситуаций, возникающих в физиологической, психологической и межличностной плоскостях [9]. Поэтому для успешности процесса обучения подростку крайне необходимо наличие положительного психологического фона, что позволяет стимулировать творческие проявления детей. С точки зрения психологов, обучение в вокальной студии может позволить учащимся подросткового возраста более глубоко прочувствовать эмоциональное состояние, заложенное в музыкальном произведении, расширить собственные знания в области музыкального искусства за счет создания ситуации психологического комфорта.

С физиологической точки зрения на вокальный аппарат влияют происходящие в этот период изменения гормонального фона, что проявляется в виде предмутационного и мутационного периодов.

Примерно в возрасте одиннадцати лет детские голоса обретают более насыщенное и густое звучание. Наиболее ярко это явление проявляется у мальчиков, знаменуя наступление предмутационного периода. Подростковый возраст уже характеризуется разделением вокального диапазона на головной, грудной и смешанный регистры. При этом у женских голосов еще не происходит явного разделения на сопрано и альты. Примечательно, что в предмутационном периоде, в силу неполной сформированности вокального аппарата с физиологической точки зрения, у однотипных голосов переходные звуки могут значительно отличаться – вплоть до нескольких тонов.

Течение мутационного периода определяется быстрым увеличением размеров гортани. В зависимости от индивидуальных физиологических особенностей мутационный период может продолжаться вплоть до нескольких лет.

Фактически, с точки зрения физиологии, вокальный аппарат подростка уже практически сформирован для развития академической манеры пения.

Но физиологические нюансы протекания процесса мутации необходимо учитывать в работе преподавателя академического вокала. Доказано, что сама мутация не делает невозможным процесс вокального образования. Еще в начале XIX века профессора Бернандо Менгоцци и Луиджи Керубини высказали мнение о возможности и, более того, целесообразности вокальных занятий в переходном периоде [31]. При этом, педагоги-вокалисты тогда же доказали, что, при продуманной и внимательной работе преподавателя переходный период может закончиться значительно быстрее. В XX веке эти выводы были подтверждены при помощи лабораторных исследований [28].

Важная обязанность преподавателя – вовремя заметить наступление переходного периода и сразу же скорректировать течение занятий: убрать из педагогической практики упражнения, использующие твердую атаку и напряжение связок.

Таким образом, проанализировав характерные особенности работы вокальной студии, мы можем заключить: функционирование вокальной студии в своей основе имеет главные принципы общего музыкального образования, но, помимо этого, не ограничено конкретными рамками проведения занятий, несет гораздо большую индивидуально-ориентированную направленность.

Ведущая цель работы вокальной студии заключается в воспитании у обучающихся музыкально-певческой культуры, формировании и совершенствовании у них практических исполнительских певческих навыков, что достигается с помощью:

- учета теоретического и практического критериев оценки развития академической манеры пения;
- формирования интереса обучающихся к академическому вокальному исполнительству за счет создания ситуаций успеха.

1.3. Использование методики Дженнаро Барра в процессе развития академической манеры пения у участников вокальной студии

Обращаясь к тенденциям вокального исполнительства, можно заметить, что накопление огромного пласта исполнительских традиций и образовательных подходов, в настоящее время интерес к академическому пению значительно снижен. К.И. Плужников утверждает, что такой спад особенно заметен при обращении к общей массе молодых вокалистов – уменьшилось их количество, а, кроме того, они стали менее технически оснащенными в вопросе владения профессией. Кроме того, автор отмечает тенденцию преподавания вокала «по ощущениям», а не в соответствии с «методом» [26]. Следовательно, рассматривая вопрос развития академической манеры пения в вокальной студии, необходимо обратиться к методическим материалам, отвечающим цели нашей работы. Среди подходов к преподаванию академического вокала одной из наиболее выдающихся мы считаем методику Дженнаро Барра.

Маэстро Барра – знаменитый итальянский тенор, стоящий в одном ряду с такими исполнителями, как Э.Карузо и А.Пертиле. Подход Барра к обучению вокальному исполнительству является одним из направлений итальянской школы и, следовательно, отдельные общие постулаты итальянской школы выступают в качестве основы методики маэстро. Естественно, что, вне зависимости от разнообразия приемов и индивидуальных подходов преподавателя, результатом воспитания исполнителя-вокалиста итальянской школы оставалось формирование особой манеры звукообразования. Требования к вокальному звуковедению опирались на необходимость достижения инструментального звучания голоса, что обеспечивало наибольшее тембровое сочетание вокальных партий в многоголосных произведениях, а также слияние голоса вокалиста и инструментальным сопровождением.

Основываясь на традициях итальянского вокального исполнительства, Дженнаро Барра конечной целью своей работы считал оформление

певческого тона определенного качества. То есть, под правильным формированием вокальных навыков понималось именно умение исполнителя воспроизводить певческий тон с вполне конкретными характеристиками. Из такого похода логично следовало и построение занятий в классе Барра. Как утверждали его ученики, маэстро во главу угла всегда ставил именно голос. Для достижения нужного звучания голоса Барра включал в работу необычные приемы, например, пение сидя в полусогнутом состоянии и т.д. [26]. В стремлении сформировать и настроить работу механизма звукоизвлечения, преподаватели вокала итальянской школы часто использовали различного рода упражнения. Следуя традициям бельканто, считающего красоту вокального тона высшей ценностью пения, Барра также ставит эталонное звучание певческого тона выше любых других аспектов вокального исполнительства.

Главный акцент в своей работе Барра ставит на воспитании верхнего регистра и переходных звуков, готовящих его. Внимание педагога к переходным звукам объясняется тем, что именно правильная организация исполнения этих звуков является залогом ровного звучания голоса на протяжении всего вокального диапазона. Еще одна важная функция переходных звуков – подготовка верхнего регистра. Без грамотного исполнения переходных звуков невозможно свободное исполнение в верхнем регистре. Показательным здесь является отзыв одного из русских учеников Дженнаро Барра, отмечавшего, что, в отличие от русских педагогов, большое внимание уделявших средней части вокального диапазона, итальянский педагог практически не придает значения работе над средним и нижним регистрами, работая, в большей мере, над верхним.

Описывая принцип правильного пения, Барра отмечал, что «петь необходимо не голосом, а механизмом» [26]. Для настройки такого механизма педагог рекомендовал долгое время проводить работу без форсирования дыхания, на небольшой динамике. Такая настройка позволяет как исполнителю, так и самому преподавателю уловить, обнаружить

двигательные навыки, которые способствуют формированию необходимого звучания. Применение такого подхода обусловлено необходимостью нахождения нужной степени прикрытия вокального звука, делающей голос акустически единым на всем протяжении диапазона. Такая настройка вокального «механизма» позволяет голосу перемещаться между регистрами за счет незаметного для слушателя изменения резонаторных взаимоотношений, а не посредством форсирования активности органов звукообразования или изменения принципа звукоизвлечения. Только после нахождения нужных двигательных ощущений и закреплению их на небольшой динамике Барра рекомендовал увеличивать количество подаваемого дыхания, то есть прибавлять нагрузку органов гортани.

Следуя такому подходу, Барра длительный начальный период обучения вокальному исполнительству отводил исключительно настройке певческого механизма и освоению исполнительской техники, запрещая ученикам исполнять вокальные арии. Только после того, как у ученика закреплялись основные навыки звукоизвлечения, маэстро позволял приступить к исполнению романсов, арий, других вокальных номеров, проводить работу над словом, **артикуляцией**. Сохраняя примат певческого тона над словом, работая над артикуляцией и исполнительской выразительностью, Барра не позволял ученикам акцентировать звуки, излишне выделять гласные и, тем более, согласные звуки. Только в редких случаях, когда выразительная необходимость не оставляла другого выхода, маэстро позволял выделить единичные звуки. По мнению Барра, верно организованный звук имеет свойство лететь далеко в зал, а поэтому не требует дополнительного утрирования согласных для усиления разборчивости. Утрирование же, напротив, нарушает действие вокального механизма и мешает полетности звука.

Следует отметить, что в своей профессиональной деятельности Дженнаро Барра работал с профессиональными вокалистами, в частности, долгое время маэстро преподавал у артистов театра «Ла Скала». Однако и

применительно к начинающим вокалистам подросткового возраста описанные подходы могут применяться достаточно успешно.

Характеризуя специфику вокальной артикуляции начинающих исполнителей, следует отметить, что часто наблюдаются зажимы органов артикуляции, что приводит к вялому, невнятному произношению и, что еще опаснее, к зажимам остальных органов звукообразования. Эта проблема решается, по Барра, с помощью выработки навыка плавного опускания челюсти с одновременным сохранением расслабленного состояния мышц лица. При этом, как уже упоминалось ранее, фундаментом певческой артикуляции остается необходимым образом сформированный тон, не меняющийся вследствие произнесения различных фонем.

Правильно настроенное сочетание артикуляции и красоты певческого тона с обязательным главенством последнего является характерной особенностью школы бельканто. Однако это не означает, что исполнители и преподаватели итальянской школы считали артикуляцию необязательной частью вокального исполнительства. Например, Э.Карузо критически отмечал пренебрежительное отношение отдельных исполнителей хорошей дикцией, что делает их пение непонятным, а слушателей вынуждает для понимания вокального номера опираться на собственные представления о содержании музыки [38].

По мнению педагога и исполнителя П.Този, одно из направлений деятельности преподавателя по вокалу заключается в обучении исполнителя внятной артикуляции гласных звуков. В противном случае, по выражению Този, возникает ситуация, когда зритель слышит не тот звук, который пытается произнести вокалист (один из наиболее ярких примеров – звук «Э», произносимый вместо «А») [38]. Но константным остается условие округление гласных звуков, призванное придать всем фонемам некоторое единообразие. В последние десятилетия вокальная артикуляция многократно исследовалась педагогами-вокалистами. К примеру, В.П. Морозов отмечает, что единообразие певческих гласных определяется за счет двух характеристик:

единством форманты, в которой они произносятся и единством динамической силы их произнесения [37]. Автор уточняет, что ясная выраженность высокой певческой форманты на протяжении всего литературного текста акустически сглаживает разницу формант речевых, что для зрителя воплощается в ощущении искомого единообразия гласных. При этом такое акустическое единство достигается путем сохранения в процессе вокализации положения органов звукообразования в момент произношения всех гласных звуков [35].

Этот подход вполне соответствует традициям школы бельканто с ее постоянным вниманием к певческому тону, установкам, физиологически способствующим точному образованию вокального звука. Иными словами, высказывается мысль о необходимости поиска и закрепления механизма звукообразования, и только по завершении данного этапа включения в работу артикуляционного механизма таким образом, чтобы произнесение слов не нарушало работу певческого аппарата.

Осуществляя работу над настройкой механизма вокального звукообразования, Барра отмечал важность **резонирования**. Любые упражнения, мотивы, фразы исполнитель, по мнению Барра, должен строить не в форме воображаемого удар, а с помощью насыщения собственного голоса звучанием окружающего пространства, помещения. То есть, вся деятельность вокалиста должна строиться исходя из необходимости максимального резонирования и поиска оформления звука мягкого и естественного, способствующего гибкому применению резонаторных возможностей вокального аппарата.

При этом Барра утверждает, что различные гласные обладают различной степенью «резонаторности». Например, звуки «и», «е» и «у» позволяют исполнителю наиболее быстро ощутить явление резонанса, поэтому именно с этих звуков педагог рекомендует начинать выработку механизма вокального резонанса. В свою очередь, звук «а», напротив, является самым трудным для резонанса, поэтому его рекомендуется включать в упражнения с осторожностью.

Полезным упражнением, положительно влияющим на оформление правильного вокального звукообразования, Барра называет пение с закрытым ртом с ощущением произнесения звука «м». Объясняя такой способ настройки голоса, маэстро утверждал, что «мычание» способствует укреплению слабого голосового аппарата начинающих певцов, а также позитивно сказывается на разболтанные голоса. При применении этого приема от исполнителей требовалось контролировать расслабленное состояние нижней челюсти, а также сохранение неизменного положения гортани, как и при вокализации с открытым ртом.

Оттачивая навыки резонаторного пения, Барра указывал, что в механизме вокального звукообразования участвуют все резонаторы исполнителя, но навык головного резонирования является главным по отношению к остальным. Такая манера звукообразования позволяет добиться полетности и силы голоса при длительном сохранении его ресурса.

Под головным звучанием педагог имел в виду традиционное для итальянской школы понимание, подразумевающее конкретную окраску вокального звука, возникающую при включении головных резонаторов. На практике головное резонирование ощущается исполнителем как вибрация в области «маски». Но такое ощущение может изменяться в зависимости от типа голоса: к примеру, высокие мужские голоса ощущают головное резонирование в районе скул, в то время как у басов такое ощущение формируется за передними зубами.

Следует отметить, что, наравне со многими другими педагогами-вокалистами, Барра не подразумевал под резонансом физический и акустический смысл этого явления, рассматривая его исключительно с позиции практики и субъективных ощущений. Соответственно, под резонансом у маэстро понимается ощущение вибрации вне зависимости от места, в котором оно возникает и причин, ведущих к нему.

Необходимым условием для включения головного резонанса Барра считал певческое **дыхание**. Рассматривая типологию дыхания певца, маэстро

добивался от исполнителей только нижнереберно-диафрагматического, дыхания, осуществляемого при помощи короткого, но мягкого вдоха через нос, направляемого преимущественно в нижнюю часть спины. При этом педагог отмечал, что в процессе вдоха допускается некоторое выдвижение подложечной области, но исполнителю следует избегать «надувания» живота и, тем более, поднятия грудной клетки. Эти правила певческого дыхания впоследствии использовались и в русской исполнительской школе.

Гораздо большего интереса заслуживают другие высказывания Барра, касающиеся дыхания вокалиста. Например, по утверждению педагога, дыхание исполнителя должно неизбежно «изливаться» в звук [26]. Такое «перетекание» возможно только при пении на удержании дыхания, когда воздух, по субъективным ощущениям исполнителя, не выходит наружу, а как бы остается на месте.

При этом, как ни парадоксально, удержание дыхания «на месте» становится возможным, по утверждению Барра, только при возникновении свободы, а не зажима, свободного доступа дыхания к головному резонатору [26].

Например, в качестве одного из наиболее эффективных упражнений, позволяющих вокалисту почувствовать ощущение правильного дыхания и его синтеза с остальными органами голосообразования, Барра предлагал протяжное исполнение звука «в» с ощущением свободного выхода воздуха, без дополнительного подталкивания его изнутри. После освоения такого упражнения маэстро рекомендовал перейти к его усложненной модификации – исполнению отдельных звуков или мотивов на тот же звук. Главной целью выполнения такого упражнения было создание у исполнителя ощущения спокойствия и свободы. После выработки и закрепления необходимых ощущений Барра предлагал ученикам начинать распевания с сохранением такого же чувства свободы. Причем в своей работе педагог добивался, чтобы такие ощущения сохранялись у вокалистов в любом положении корпуса.

Верно функционирующее дыхание вокалиста, по мнению Барра, неразделимо с ощущением свободы, отсутствия зажимов и напряжения. Описывая пути достижения необходимых ощущений, педагог советовал ученикам представить, что они собираются присесть – такое задание позволяло вокалисту избавиться от лишнего напряжения мышц живота. Кроме того, Барра предостерегал учеников от чрезмерного вдоха. Педагог указывал, что излишки воздуха, задерживаясь в легких, зажимают дыхание, поэтому всё лишнее должно выдыхаться в конце фраз или паузах.

Использование этих приемов способствует, согласно методике Барра, к формированию мягкого, свободного дыхания, без которого невозможно функционирование правильного механизма звукообразования. Итогом точно организованного процесса певческого дыхания становится ощущение свободной вокализации «на опоре» [26]. Только таким образом сформированное дыхание даёт вокалисту возможность свободно управлять звуком, подстраиваясь под изменения динамики, высоты звука и т.д.

Отдельной темой в традициях итальянской вокальной школы можно выделить построение **диапазона**, причем наибольшие затруднения здесь, как правило, испытывают исполнители мужского пола. Подобные сложности связаны с тем, что выстраивание верхней части вокального диапазона у мужчин в итальянской манере происходит за счет организации специального искусственного регистра. Именно использование этого регистра позволяет певцу исполнять высокие звуки с сохранением силы и тембра голоса.

Важно отметить, что выстраиванию вокального диапазона способствует сохранение головного резонирования и свободного дыхания, описанные нами выше. Согласно итальянскому бельканто, особая важность придается прикрытию гласных звуков, поскольку именно оно придает голосу ровность звучания на всем диапазоне.

Конечно же, в методике Дженнаро Барра описанные выше положения воплотились в конкретных практических методах. Например, под прикрытием звука маэстро понимает не редуцирование гласной, приводящее

к формированию более темного звука, а как изменение регистра звукообразования, то есть, трансформация происходит на уровне способа звукоизвлечения.

Согласно подходу маэстро Барра, плавное прикрытие звука с практической точки зрения основывается на ощущении «переворота» звука [26]. Переворот звука выполняется вокалистом способом, схожим с «обратным» дыханием. В процессе становления вокальных навыков педагог советовал ученикам, как и в других направлениях работы, нащупать и закрепить необходимые ощущения на небольшой силе звучания, после чего уже прибавлять силу звука вплоть до самого громкого.

С целью достижения правильного механизма работы органов звукообразования Барра начинал работу с переходных звуков, предшествующих верхней части вокального диапазона, постепенно расширяя такой же способ прикрытия звука на центральный регистр и ниже. Следуя таким путем, маэстро сохранял у учеников необходимое высокое звучание голоса, что отличает его методику от популярного концентрического метода, ведущего работу над формированием вокальных навыков начиная с центрального регистра с последующим расширением вверх и вниз. Единообразие звукообразования с сохранением головного резонирования, по Барра, обеспечивает исполнителю возможность исполнения предельных верхних звуков.

Итак, проведя теоретический анализ литературы по проблеме исследования дает нам возможность сделать выводы по первой главе:

- академическая манера пения характеризуется наличием специфических исполнительских приемов (дыхания, артикуляции, резонанса), развиваемых на основе теоретических знаний обучающихся;
- развитие академической манеры пения может осуществляться у подростков в условиях деятельности вокальной студии;

- начальный этап развития академической манеры пения по методике Дженнаро Барра должен происходить без форсирования звучания, ставя основной целью не освоение вокальных сочинений, а организацию «исполнительского механизма».

Представленные выводы делают возможным проведение практической проверки эффективности педагогических условий развития академической манеры пения у участников вокальной студии по методике Дженнаро Барра.

ГЛАВА 2. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МАНЕРЫ ПЕНИЯ У УЧАСТНИКОВ ВОКАЛЬНОЙ СТУДИИ ПО МЕТОДИКЕ ДЖЕННАРО БАРРА

2.1. Критерии и уровни развития академической манеры пения у участников вокальной студии

Теоретическое обоснование педагогических условий развития академической манеры пения у участников вокальной студии позволило нам перейти к практической апробации эффективности этих условий в рамках опытно-экспериментальной работы.

В структуре организуемой нами практической работы важное значение имеют констатирующий и контрольный этапы, основной своей целью имеющие определение, соответственно, исходного и конечного уровней развития академической манеры пения участников вокальной студии. Поэтому при подготовке этих этапов логичной становится проблема определения основных критериев, показателей и уровней развития академической манеры пения.

С целью определения этих критериев мы обратились к описанию понятия «академическая манера пения», изложенному нами в параграфе 1.1.

Как уже было сказано выше, академическая манера пения представляет собой особый способ вокального исполнительства, характеризующийся использованием специфических приёмов звукообразования. Важной особенностью развития академической манеры пения является то, что данный процесс осуществляется в форме развития **практических** двигательных навыков вокалиста, действующего на основе **теоретического** понимания вокализации.

Поэтому основными критериями в нашей работе являются:

- теоретический критерий;
- практический критерий.

Теоретический критерий направлен на оценку степени готовности вокалиста к самостоятельной практической деятельности. Описывая содержание понятия «академическая манера пения», мы отметили, что теоретическое освоение принципов академического вокала зарождается на основе **интереса** обучающихся к этому направлению музыкального исполнительства, конкретных выраженных предпочтений детей. Это явление представляет собой наиболее явный, верхний уровень теоретического освоения академического вокала, который позволяет оценить музыкальные интересы испытуемого, наличие и глубину кругозора в области искусства.

В качестве других показателей теоретического критерия выступают знание принципов дыхания вокалиста, понимание основ резонансного пения и способов работы исполнителя в области дикции и артикуляции. Иными словами, практическая деятельность вокалиста осуществляется только после усвоения им знаний о способах осуществления конкретных действий, нужных для правильного звукообразования, и выполняется под контролем интеллектуальной сферы певца.

Фрагментарная или полная трансформация практических умений вокалиста в навык сопровождается понижением уровня осознанного контроля за выполнением того или иного вокального действия. Однако, при наличии и закреплении теоретических основ вокализации, каждое осуществленное практическое действие певца отражается в его сознании.

Показатели **практического критерия** позволяют в рамках нашего исследования оценить развитие у вокалистов конкретных исполнительских навыков. В рамках теоретического исследования нами уже указывалось, что многие вокалисты-практики и преподаватели в качестве залога правильной вокализации называют верно сформированное певческое дыхание. Поэтому именно **сформированность певческого дыхания** мы выделяем в качестве первого показателя практического критерия.

Практические действия вокалиста по организации певческого дыхания могут быть формально разделены на составляющие, в частности:

- певческая установка, обеспечивающая исполнителю условия для наиболее удобной и эффективной работы дыхательной системы;
- навык интеллектуального контроля процесса певческого дыхания – умение осуществлять вдох достаточно глубоко, но без излишков; осуществление вдоха в нижнюю часть легких, что выполняется за счет расширения нижних ребер; задержка дыхания, осуществляемая после вдоха; плавный и мягкий выдох в процессе вокализации, распределенный на всю музыкальную фразу.

Вторым показателем практического критерия в нашей работе выступает **преобладание головного резонанса в пении**. Теоретический анализ основ академического пения доказал, что головное звучание выступает определяющей акустической характеристикой данного исполнительского направления.

Головной резонанс в процессе звукоизвлечения во всех частях вокального диапазона является одним из ведущих навыков, свидетельствующих об уровне развития академической манеры пения. Способность управления этим практическим навыком дает вокалисту возможность корректировать исполнительский тембр, управлять динамикой во всех частях певческого диапазона, свободно и по собственному желанию применять необходимые виды атаки.

С двумя предыдущими показателями напрямую связано **владение артикуляционным аппаратом**. Правильное функционирование органов артикуляции способствует активизации органов дыхания и гортани, поэтому оценка уровня развития артикуляции вокалиста является одним из важнейших показателей академической манеры пения.

Описывая практические действия вокалиста в процессе артикуляционной работы, Г.П. Стулова называет:

- разборчивое произношение слов с точки зрения организации фонем;

- умеренное округление гласных;
- умение формировать звук «близко» за счет особого способа работы артикуляционного аппарата;
- навык единообразного произнесения всех гласных звуков в процессе вокализации;
- навык длительного, протяжного пропевания гласных звуков, ограниченных точным произнесением согласных, что определяется ритмическим рисунком вокального сочинения [45].

При этом уточним, что итальянское бельканто диктует главенство головного резонанса в процессе вокального исполнительства над артикуляцией.

В параграфе 1.3 мы пришли к выводу о том, что Д. Барра отмечает еще одну специфическую особенность развития вокальных навыков исполнителей: правильно организованные практические навыки вокалиста выступают в качестве физиологической основы выстраивания певческого диапазона посредством формирования нужных условий для вокализации звуков предельных нижнего и верхнего регистров. Поэтому широта **вокального диапазона** считается нами одним из значимых показателей развития академической манеры пения у участников вокальной студии.

Описание основных критериев оценки развития академической манеры пения позволило нам описать основные уровни развития академической манеры пения (низкий, средний, высокий), а также охарактеризовать показатели по каждому из них.

Подробно описание этих данных представлено в Таблице 1.

**Таблица 1. Критерии, показатели и уровни развития
академической манеры пения**

Критерии	Показатели	Уровни		
		Низкий	Средний	Высокий
Теоретический	Наличие интереса к академическому пению	Интерес отсутствует	Академическое пение вызывает заинтересованность, однако область интересов ограничивается узким направлением, например, популярными ариями	Проявляется интерес к различным направлениям академического вокального исполнительства
	Понимание основ певческого дыхания	Учащийся не понимает необходимости организации правильного дыхания в процессе вокализации; Учащийся не знает основных принципов организации правильного певческого дыхания	Исполнитель осознает важность организации правильного дыхания в процессе вокального исполнительства. Знания о принципах и методах организации певческого дыхания неполные или отсутствуют	Вокалист в полной мере понимает важность организации правильного певческого дыхания, владеет знаниями о способах его реализации на практике
	Осознание принципов резонансного пения	Учащийся не понимает необходимости владения навыком резонансного пения; Учащийся не способен отличить на слух вокализацию с применением резонанса и без него	Знания принципов формирования резонанса в процессе вокализации фрагментарны	Знание принципов формирования резонанса в процессе вокализации

	Знание особенностей реализации певческой дикции и артикуляции	Учащийся не понимает необходимости правильной артикуляции в процессе вокализации; Учащийся не владеет знаниями о способах и принципах певческой артикуляции	Знания в области организации правильной вокальной артикуляции фрагментарны	Знание способов певческой артикуляции, понимание необходимости правильной артикуляции в процессе вокального исполнительства
Практический	Владение артикуляционным аппаратом	Вялая артикуляция; искаженное произношение фонем; зажим нижней челюсти	Фрагментарная сформированность навыка певческой артикуляции; произношение слов в процессе вокализации иногда остается неразборчивым	Сформирована способность округления гласных звуков; нижняя челюсть свободна и участвует в процессе артикуляции.
	Преобладание головного резонанса в пении	Не сформирован навык владения головным резонансом	Головной резонанс присутствует в звуке не на всем диапазоне	Головной резонанс акустически определяется на всем диапазоне и выражается в полётности, яркости вокального звука
	Сформированность певческого дыхания	Исполнитель не владеет навыком нижнереберного дыхания; Вокалист не способен распределить дыхание по фразе (не хватает воздуха для исполнения фразы или остается большое количество лишнего воздуха); Отсутствует навык сглаживания регистров	Исполнитель владеет навыком нижнереберного дыхания; Способность распределения дыхания сформирована частично (дыхания хватает для исполнения фразы, но иногда остается большое количество лишнего воздуха в конце фразы); Навык сглаживания регистров отсутствует	Исполнитель владеет навыком нижнереберного дыхания; Сформирована способность распределения дыхания по фразе; Сформирован навык сглаживания регистров

	Вокальный диапазон	вокальный диапазон – не более полутора октав	вокальный диапазон превышает полторы октавы	вокальный диапазон превышает две октавы
--	---------------------------	--	---	---

Таким образом, согласно Таблице 1, под высоким уровнем развития академической манеры пения в настоящем исследовании подразумевается участник вокальной студии, проявляющий интерес к академической вокальной музыке и вокальному исполнительству, осознающего важность и методы реализации ведущих практических вокальных навыков, способного к самостоятельной практической певческой деятельности на основе имеющихся у него теоретических знаний, что внешне определяется через округление гласных фонем, незакрепощенное функционирование нижней челюсти в процессе пения, постоянном включении головного резонанса и осознанном, управляемом дыханием при вокализации.

Таким образом, описание критериев, уровней и показателей развития академической манеры пения у участников вокальной студии делает возможным описание проведения опытно-экспериментальной работы по проблеме исследования.

2.2. Организация и содержание опытно-экспериментальной работы по развитию академической манеры пения у участников вокальной студии по методике Дженнаро Барра

Практическая проверка гипотезы, выдвинутой нами в начале данного исследования, осуществлялась в виде опытно-экспериментальной работы по развитию академической манеры пения у участников вокальной студии по методике Дженнаро Барра.

Опытно-экспериментальная работа продолжалась с ноября по декабрь 2023 года на базе МБОУ СОШ №18 г. Пензы и была поделена на три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Для проверки

эффективности педагогических условий развития академической манеры пения нами были отобраны участники вокальной студии, организованной в рамках внеурочной деятельности школы, в возрасте от 14 до 16 лет в количестве 11 человек.

Констатирующий этап был организован с целью определения исходного уровня развития академической манеры пения у участников вокальной студии.

Для определения уровня участников вокальной студии по теоретическому критерию им следовало ответить на вопросы анкеты. Участникам эксперимента была предложена следующая анкета:

1. Опиши свое отношение к классической музыке.
2. Какое направление академической музыке нравится тебе больше всего (симфоническая, вокальная, хоровая и т.д.)? Почему?
3. Какие академические вокальные сочинения тебе нравятся больше всего?
4. Хотелось ли бы тебе узнать об академическом вокале что-то новое? Могут ли такие знания помочь тебе лучше исполнять вокальную музыку?
5. Известны ли тебе авторы итальянской и русской вокальных школ?
6. Можешь ли ты назвать:
 - а) вокалистов-академистов (любого времени и страны);
 - б) преподавателей итальянского направления «bel canto».
7. Какие типы вокальных голосов тебе известны?
8. Как ты можешь охарактеризовать понятие «певческая установка»?
9. Что такое вокальное дыхание? Назови известные тебе типы дыхания вокалиста?
10. Каким образом вокалист должен распределять дыхание в процессе пения?

11. Что такое вокальная артикуляция?
12. Что позволяет сделать речь исполнителя выразительной и эмоциональной в процессе вокализации?
13. Что ты понимаешь под «вокальным резонансом»?
14. Как в процессе пения добиться возникновения резонанса?
15. Что такое вокальный диапазон?
16. Обязательно ли уделять внимание в процессе репетиций и исполнения следующим элементам:
 - а) положение туловища и головы вокалиста;
 - б) вокальное дыхание;
 - в) начало звука;
 - г) вокальная позиция при исполнении;
 - д) переходы между регистрами;
 - е) артикуляция;
 - ж) прикрытие гласных звуков;
 - з) выразительность пения.
17. Необходимы ли тебе какие-то теоретические знания для лучшего исполнения вокальных произведений на практике?

Можно увидеть, что вопросы анкеты были направлены на оценку испытуемых по всем показателям теоретического критерия, начиная с прямых или косвенных, затрагивающих сферу музыкальных интересов подростков (вопросы 1-7, 16, 17), и заканчивая вопросами, рассматривающими конкретные знания приемов академической манеры пения (вопросы, касающиеся певческого дыхания – 8-10, артикуляции – 11,12, вокального резонанса – 13-15).

Интерпретация ответов участников эксперимента проводилась преподавателем на основе субъективной оценки по следующему принципу: полный, подробный ответ – 2 балла, односложный или неточный ответ – 1 балл, неспособность ответить или неверный ответ – 0 баллов. В вопросах, относящихся к исследованию области интересов испытуемых, по 1 баллу

присуждалось за каждое суждение, говорящее о положительном отношении участника студии к академическому пению.

В Таблице 2 представлены оценочные средства для диагностики участников вокальной студии по теоретическому критерию.

Таблица 2. Оценочные средства для интерпретации ответов испытуемых

		Уровни		
Показатели теоретического критерия	Номера вопросов анкеты	Низкий (кол-во баллов)	Средний (кол-во баллов)	Высокий (кол-во баллов)
Наличие интереса к академическому пению	1-7, 16, 17	0-6	7-12	13-17
Понимание основ певческого дыхания	8-10	0-2	3-4	5-6
Осознание принципов резонансного пения	13-15	0-2	3-4	5-6
Знание особенностей реализации певческой дикции и артикуляции	11, 12	0-1	2-3	4

Проведение анкетирования выявило определенную заинтересованность академическим пением со стороны всех участников эксперимента, однако у большинства из них имеется недостаточное количество знаний в данной области. К примеру, вопросы 5 и 6 оставили без ответа все опрошенные подростки.

В вопросах, относящихся к выявлению конкретных знаний участников в студии в области академического пения, испытуемые также показали, в основном, низкий или средний уровень.

Так, только один участник констатирующего исследования дал подробные, полные ответы на вопросы 9 и 10, что говорит о высоком уровне его теоретических знаний, касающихся организации дыхания исполнителя-вокалиста. У других участников данного диагностического задания иногда отмечались попытки описать личные субъективные ощущения от физических действий, осуществляемых в процессе пения. К сожалению, в ответах этих

детей констатировалась неточность выражений, что подтверждало необходимость освоения дополнительных знаний.

Результаты проведения анкетирования на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы занесены в Таблицу 3.

Для оценки уровня развития практических навыков академического пения от участников вокальной студии требовалось спеть любое академическое вокальное сочинение по собственному желанию. Опираясь на содержание практического критерия, описанного нами в параграфе 2.1, выполнение данного задания оценивалось по следующим показателям: владение артикуляционным аппаратом, преобладание головного резонанса в пении, сформированность певческого дыхания, широта вокального диапазона.

Характерно, что констатирующий этап опытно-экспериментальной работы показал слабое владение практическими навыками академического вокального исполнительства у большей части участников студии: многие из них использовали ключичное дыхание, признаки головного резонирования отмечены только у одного участника вокальной студии. Статистические результаты выполнения практического задания отражены в Таблице 3.

Таблица 3. Результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы по развитию академической манеры пения у участников вокальной студии

	Критерии	УРОВНИ		
		Низкий (чел.)	Средний (чел.)	Высокий (чел.)
1	Теоретический	5	4	2
2	Практический	9	2	0

3	ИТОГО: <i>((строка 1+строка 2)/2x100%)</i>	63,5%	27,5%	9%
---	--	-------	-------	----

Проведение диагностик исходного уровня развития академической манеры пения на констатирующем этапе исследования доказал отсутствие необходимых знаний и практических навыков у большей части подростков, принявших участие в эксперименте. С практической точки зрения у основной части исследуемой группы выявлены значительные недочеты: отсутствие правильно организованного певческого дыхания, отсутствие головного резонирования, широта вокального диапазона в пределах полутора октав.

Статистическая обработка результатов проведённых заданий показала низкий уровень развития академической манеры пения у 63,5% участников эксперимента, средний уровень – у 27,5%. Высокий уровень диагностирован только у 9% участников вокальной студии. Обозначенные результаты исходной диагностики уровня развития академической манеры пения доказали возможность и необходимость формирующего этапа опытно-экспериментальной работы

Формирующий этап опытно-экспериментальной работы был организован нами на базе вокальной студии МБОУ СОШ №18 г. Пензы. С целью развития академической манеры пения два раза в неделю с каждым участником вокальной студии проводились индивидуальные занятия продолжительностью 45 минут. В рамках этих занятий реализовывались педагогические условия, обозначенные в гипотезе данной работы.

Для этого работа вокальной студии была выстроена таким образом, чтобы воздействовать на участников студии с разных сторон, принимая во внимание **теоретический и практический критерии развития академической манеры пения:** формируя у обучающихся знания в области академического вокала, а на их основе – умения и навыки, относящиеся к области вокального искусства.

С организационной точки зрения каждое индивидуальное занятие выстраивалось из трех этапов: вступительного, основного и завершающего. На вступительном этапе учащиеся выполняли специально подобранные вокальные и физические задания, а также подростками под руководством педагога разбирались теоретические основы академической манеры пения. Центральная часть занятия была посвящена освоению вокального репертуара, а завершающая часть занятия – подведению итогов работы и установке на последующие домашние и репетиционные занятия. При этом мы учитывали, что в своей методике **Дженнаро Барра** указывал на необходимость длительного подготовительного этапа, в котором происходит настройка вокального аппарата певца, и не осуществляется разучивание репертуара. Поэтому распределение учебного времени по организационным этапам значительно варьировалось в зависимости от задач конкретного занятия или места занятия в структуре формирующего эксперимента.

Например, в первой половине формирующего этапа вводная часть урока занимала до $\frac{2}{3}$ каждого занятия. Согласно гипотезе нашего исследования, работа на занятиях организовывалась в соответствии с критериями развития академической манеры пения, поэтому упражнения выстраивались с учетом всех показателей практического критерия (см. Таблицу 1). Поскольку правильно сформированное дыхание, согласно методике **Дженнаро Барра**, является основой вокализации, занятия начинались с дыхательных упражнений. Главной задачей подготовительных упражнений на формирующем этапе выступило формирование и совершенствование навыка глубокого нижнереберного дыхания. Для организации этой части упражнений мы использовали блок дыхательных заданий, предложенный О. Н. Головиной [17]:

Выполнение задания «**Длинное дыхание**» было направлено на расширение дыхательных возможностей вокалиста за счет контроля нижней части легких. Для выполнения упражнения исполнителю было необходимо нагнуться, образовав угол 90 градусов между ногами и корпусом. Такая поза

усложняет вдох в верхнюю часть легких за счет опускания этой части вниз. В таком положении осуществляется полный выдох до возникновения ощущения напряжения мышц диафрагмы. Вдох выполняется носом, без смены положения тела. Такое упражнение выполняется несколько раз подряд.

Задание **«Зарядка диафрагмы»** было направлено на повышение контроля исполнителя над диафрагмой в процессе вокализации. Для выполнения задания от участника студии требовалось положить руку на зону диафрагмы и осуществить глубокий выдох ртом, подключая к процессу выдоха верхние брюшные мышцы. После этого осуществляется резкий вдох через нос. В момент вдоха диафрагма отталкивает кисть.

Задание **«Освобождение звука»** выполнялось через настройку баланса корпуса. Исполнителю следовало выпрямиться, закрыв глаза и почувствовать периодичность собственного дыхания, после чего добавить к своему дыханию свободный выдох со звуком «Ф». После того, как эта часть упражнения становится комфортной и свободной, к выдоху добавляется протяжный глубинный звук, похожий на стон.

После выполнения дыхательных упражнений на формирующем этапе осуществлялась артикуляционная гимнастика, направленная на подготовку мышц дикционного аппарата к работе. Эта разновидность подготовительных упражнений начинались с небольших заданий – подростку предлагалось несколько раз покусать кончик языка.

После этого выполнялось следующее задание: вокалист полностью высовывает язык, мягко покусывая его по всей длине. В рамках этого же упражнения можно было покусывать, по очереди, левыми или правыми зубами.

После покусываний учащиеся выполняли круговое движение языком между губами и зубами в обоих направлениях, после чего широко опускали нижнюю челюсть, двигая ее влево-вправо и снова вниз.

В заключительном задании, направленном на активизацию органов артикуляции, от детей требовалось пощелкать языком, одновременно меняя

объем ротовой полости и слушая изменения, происходящие в звуке. В качестве дополнительного задания учащимся предлагалось пощелкать как можно выше или как можно ниже.

После первоначальной настройки дыхания и органов артикуляции занятие продолжалось формированием вокальных навыков через исполнение вокальных упражнений. Как уже упоминалось в Параграфе 1.3, методика Дженнаро Барра начальный этап освоения вокальных навыков посвящает исключительно выполнению различного рода упражнений. Согласно утверждениям маэстро, формирование звука и настройка механизма вокального звукоизвлечения осваиваются и совершенствуются исключительно через многократное исполнение вокальных упражнений, и только на более поздних этапах оттачиваются на материале вокализов и несложных музыкальных произведений. [26]. При этом и на поздних занятиях формирующего эксперимента, когда основные навыки звукообразования и звуковедения были наработаны участниками вокальной студии, упражнения продолжали использоваться нами во вступительной части занятий.

Выбор упражнений, направленных на техническое развитие вокальных навыков, формирование и совершенствование умения головного резонирования составляет некоторую сложность, что обусловлено различиями исходного уровня подготовки участников студии. В своей работе мы использовали упражнения, использовавшиеся самим Дженнаро Барра и записанные его учениками [26]. Полный перечень вокальных упражнений Дженнаро Барра приведен в Приложении.

Упражнение 1 использовалось нами для настройки певческого дыхания, способствовало закреплению ощущения свободного движения дыхания вокалистом. Использование данного упражнения способствовало раскрепощению исполнителя за счет снятия избыточного мышечного напряжения. При исполнении упражнения учащемуся рекомендовалось небольшое выдвижение вперед подложечной области, что в методике Барра

именуется толчком диафрагмы. Кроме того, помимо настройке дыхания, данное задание способствовало возникновению у исполнителя ощущения звука, формируемого близко к губам.

Упражнение 2 использовалось нами для выравнивания гласных звуков, оформлению их позиционно единообразными.

Упражнение 3 в нашей работе применялось для активизации губ и выработки легкости звуковедения. В процессе выполнения упражнения педагог уделял большое значение одинаковой тембровой окраске звуков, формированию звука близким к губам. Согласно методике Дженнаро Барра, при вокализации учащемуся рекомендовалось открывать рот не слишком сильно и, одновременно, согласные произносить с определенной степенью утрированности.

Упражнение 4 применялось в нашей работе с целью выравнивания звуков, расположенных рядом друг с другом. Особенно полезным было выполнение данного упражнения для отработки переходных звуков. В процессе вокализации педагог контролировал, чтобы каждая последующий звук ощущался исполнителем максимально позиционно близким к предыдущему.

Упражнение 5 применялось на формирующем этапе для активизации ощущения головного резонанса у исполнителя. Как и в упражнении 3, учащемуся рекомендовалось не открывать рот слишком широко, поскольку чрезмерное открытие рта могло привести к заглублению точки звукообразования.

Упражнение 6 в нашей работе использовалось для формирования единой позиции всех звуков в каждом мелодическом рисунке. Важным условием выполнения упражнения было соблюдение одинаковой тембровой окраски всех звуков рисунка с первым нижним его звуком. При постепенном восхождении по ступеням звукоряда от учащегося требовалось удерживать это тембровое единообразие.

Упражнение 7 использовалось нами с целью сглаживания тембра на

переходных звуках вокального диапазона. Наравне с упражнением 6, от исполнителя требовалось контролировать тембровое единство в процессе вокализации. В качестве вспомогательного совета учащимся рекомендовалось при исполнении этого задания освободить гортань и оттянуть нижнюю губу подобно воронке.

Подобно упражнению 4, упражнение 8 способствовало выработке сходного звучания звуков, расположенных недалеко друг от друга. При этом от исполнителя требовалось вокализировать звуки как бы перетекающими из одного в другой. При выполнении упражнения пресекалось утрированное произношение согласных.

Упражнения 9 и 10 использовались для оттачивания широких мелодических ходов – на октаву и квинту. При выполнении упражнения требовалось подчеркнуть гласный звук «j» в слове «devieni». Для легкого исполнения октавного хода вокалисту рекомендовалось симитировать ощущение вдоха и зевка, направленного как бы внутрь себя. Аналогичным в реализации было упражнение 15.

Формированию устойчивости дыхания способствовало выполнение упражнения 11. Данное задания закрепляло у исполнителей навык свободного взятия верхних звуков. Для его успешного выполнения учащемуся рекомендовалось контролировать хорошее округление звука, предшествующего верхнему.

Упражнение 12 помогало вокалистам отточить навык мягкой и, в то же время, наполненной вокализации звука «и». Звук j, произносимый перед «и», требовалось снимать с ощущением широты. Одновременно исполнитель должен был контролировать взятие первой квинты в центральном регистре, а верхних звуков – в верхнем. То есть, выполнение данного задания способствовало формированию плавного перехода между центральным и головным регистрами.

Другие вокальные упражнения использовались нами в формирующем эксперимента с целью более глубокого развития вокальных навыков

участников вокальной студии. Так, упражнения 13 и 14 были направлены на совершенствование навыка головного резонирования.

Исполнение упражнения 16 в подвижном темпе позволяло учащимся выработать единство тембровой окраски переходных звуков, закрепляя навык сглаживания регистров. Выполнение этого же задания в спокойном темпе способствовало выравниванию всех звуков диапазона.

Упражнение 17 способствовало выработке ощущения обратного дыхания и формированию звука близким к губам.

Упражнение 18 также являлось одним из наиболее технически сложных и готовило исполнителя к исполнению вокального репертуара. Верхние звуки при вокализации требовалось округлять и исполнять с ощущением обратного дыхания. При этом преподаватель контролировал единство тембровой окраски всего мелодического рисунка.

Упражнение 19 использовалось нами для выработки навыка длительного распределения дыхания. Выполнение задания начиналось с небольшого открытия рта, после чего звук требовалось плавно усилить, сохраняя ощущение вдоха. При этом положение нижней челюсти требовалось сохранять единым на протяжении всего упражнения. Заканчивалось упражнение на *diminuendo* при удержании вокальной позиции.

Важно отметить, что, вне зависимости от выбора конкретного упражнения и задач, преследуемых его выполнением, всегда сохранялся принцип вокализации – плавного перехода одного звука в другой. То есть, все упражнения, помимо основных задач, преследовали цель закрепления навыка исполнения разных гласных в единой позиции.

Вслед за выполнением вводной части занятия, посвященной выполнению дыхательных, артикуляционных и вокальных заданий, со второй половины формирующего эксперимента начинался основной этап занятия, заключающийся в освоении вокального репертуара.

При организации занятий формирующего этапа нами был составлен репертуарный план, учитывающий физиологические и психологические

возрастные, а также индивидуальные особенности каждого участника вокальной студии. При подборе вокальных сочинений для освоения их на занятиях мы опирались на критерии художественности, педагогической целесообразности и увлекательности. Педагогический вокальный репертуар в нашей работе включал несложные арии, доступные для исполнения подросткам, и романсы композиторов различных стран и эпох. В Таблице 4 приведен репертуарный план всех участников формирующего эксперимента.

Таблица 4. Репертуарный план участников вокальной студии на протяжении формирующего этапа опытно-экспериментальной работы

№	Участник вокальной студии	Тип голоса	Репертуар
1	Вероника М.	сопрано	А.Кальдара «Sebben crudele...» Ф.Шуберт «Форель»
2	Анна М.	сопрано	В.А.Моцарт Ария Барбарини из оперы «Свадьба Фигаро» Ф.Шуберт «Баркарола»
3	Арина П.	сопрано	Б.Чайковский «Сосна» Д.Каччини «Ave Maria»
4	Маргарита Ш.	сопрано	Дж.Джордани «Caro mio ben!» Э.Григ «Весенний цветок»
5	Злата Е.	сопрано	Ф.Шуберт «Лунная ночь» Ф. Лоу «Я танцевать хочу»
6	Каролина Б.	меццо-сопрано	«У зари-то, у зореньки», обр. В.Красногладовой А.Варламов. «Что затуманилась»
7	Юлия С.	сопрано	И.Бах-Ш.Гуно «Ave Maria» Ц.Кюи «Царскосельская статуя»
8	Варвара С.	сопрано	Ф.Шуберт «Утренняя серенада»

			Ф.Шуман «В сиянье теплых майских дней»
9	Владислав Ф.	тенор	А.Скарлатти «Sento nel core» П.Чайковский. Среди шумного бала
10	Артем У.	баритон	А.Даргомыжский «Юноша и дева» А.Паризотти «Se tu m'ami...»
11	Илья С.	баритон	В.Беллини «Ma rendi pur contento» М.Глинка. «Не пой, красавица, при мне...»

Обозначенные произведения были подобраны согласно возрастным особенностям и мотивации участников вокальной студии, задействованных в проведении формирующего эксперимента, а также уровню сформированных у подростков практических исполнительских навыков.

Кроме того, важной частью работы над развитием академической манеры пения оставалось **формирование интереса учащихся к академическому вокальному исполнительству**. Важным условием взаимосвязи деятельности участников студии на стимулирование их интересов выступило его эмоциональная наполнение. На практике этому способствовал прием восприятия и копирования элементов исполнительской манеры на слух, базирующийся на индивидуальном, субъективном перенимании осваиваемого вокального сочинения или его частей в исполнении преподавателя. Но такое восприятие-копирование не должно было осуществляться чисто механически, а выполнялось, в том числе, и на основе эмоционального восприятия интерпретации произведения педагогом и трансформации этого прочтения в собственную субъективную трактовку.

С целью формирования интереса подростков в процессе изучения вокального репертуара работа не была посвящена целиком формированию исключительно вокальных навыков. Важное место было отведено формированию и развитию ценностного отношения подростков исполняемым

произведениям, разбору художественного содержания арий и романсов. Например, при работе над романсом М.Глинки «Не пой, красавица, при мне...» участнику вокальной студии Илье С. было предложено ответить на вопросы: «Кому А.Пушкин обращает свое сочинение?», «Каким образом М.Глинка воплотил образное наполнение стихотворения в музыкальной ткани?». Такая постановка проблемной ситуации заставила учащегося более внимательно изучить произведение, обратиться к истории его создания.

Приведем ответ Ильи С: «Стихотворение, которое легло в основу романса Глинки, написано Пушкиным в начале XX века. Однажды, будучи в гостях, Пушкин услышал песню в исполнении Анны Олениной. Песня эта была наполнена грузинскими музыкальными мотивами, и поэту вспомнились времена путешествия по Кавказу. Там, в горах Кавказа, Пушкин встретил местную девушку, которая запомнилась ему на долгие годы.

В своем романсе М.Глинка применил колоритные «грузинские» ходы. Музыка романса очень плавная и связная, построенная на основе восточных мотивов. При прослушивании романса, благодаря такой мелодии, в воображении быстро рисуются образы природы Кавказа, образ восточной девушки, исполняющей какую-то народную песню».

Финальной точкой, ярким акцентом, оказавшим большое влияние на формирование интереса участников вокальной студии и активизации репетиционных занятий, явилась организация концерта, состоявшегося на последней неделе формирующего эксперимента. Подготовка концерта активизировало интерес к академическому вокальному искусству и помогло творчески подойти к сценическому исполнению, вокализации в условиях волнения.

Таким образом, в занятиях вокальной студии мы стремились реализовать педагогические условия, описанные в гипотезе, а именно: формировался интерес участников студии к академическому пению, а также преподавателем, владеющим методикой Д.Барра, учитывались критерии и уровни развития академической манеры пения подростков.

В рамках **контрольного этапа** эксперимента нами было осуществлено итоговое исследование уровня развития академической манеры пения у участников вокальной студии. Для этого участники студии вновь выполнили задания, использованные нами на констатирующем этапе работы. Кроме того, дополнительная оценка уровня развития практических навыков академического пения оценивалась нами в форме педагогического наблюдения за участниками студии в процессе их концертной деятельности.

Результаты итоговой диагностики уровня развития академической манеры пения у участников вокальной студии отражены в Таблице 5.

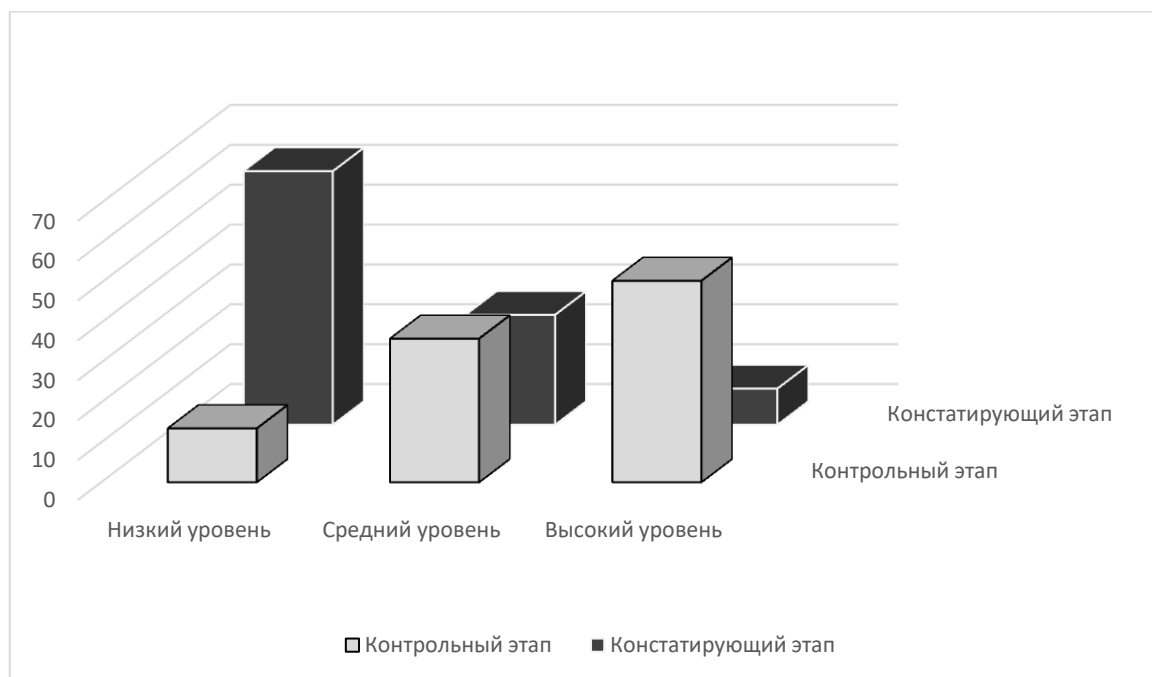
Таблица 5. Результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы по развитию академической манеры пения у участников вокальной студии

	Критерии	УРОВНИ		
		Низкий (чел.)	Средний (чел.)	Высокий (чел.)
1	Теоретический	1	3	7
2	Практический	2	5	4
3	ИТОГО <i>((строка 1+строка 2)/2 x100%)</i>	13,5%	36%	50,5%

Контрольный этап исследования выявил уверенный рост показателей развития академической манеры пения у участников вокальной студии по обоим критериям. Занятия, осуществляемые на протяжении формирующего этапа, способствовали усвоению теоретических знаний в сфере академического вокального исполнительства, кроме того, выявлена положительная динамика в развитии практических навыков подростков.

Диаграмма 1 наглядно демонстрирует значительное повышение уровня развития академической манеры пения у участников вокальной студии на протяжении опытно-экспериментальной работы.

Диаграмма 1. Динамика развития академической манеры пения у участников вокальной студии на протяжении опытно-экспериментальной работы



Повышение уровня развития академической манеры пения на контрольном этапе по сравнению с констатирующим этапом позволяет нам высказать предположение, что продолжение образовательного процесса с реализацией педагогических условий, включенных нами в занятия формирующего эксперимента, уровень развития академической манеры пения у участников вокальной студии будет продолжать повышаться. Гипотеза нашего исследования полностью подтверждена.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В гипотезу данного исследования вынесено предположение о том, что развитие академической манеры пения у участников вокальной студии будет осуществляться наиболее эффективно при условии формирования интереса учащихся к академическому вокальному исполнительству, владения преподавателем вокальной студии методикой Д.Барра, а также при условии учета в работе вокальной студии критериев и уровней развития академической манеры пения.

Проведя теоретический обзор исследований по теме работы, мы определили, что академической манерой пения является специфический способ вокализации, характеризующийся округлым звучанием гласных звуков, высокой вокальной позицией, объёмным звучанием голоса исполнителя. Методика Дженнаро Барра обозначена нами как одно из направлений итальянской школы бельканто, обладающая всеми ее основными чертами.

При этом, деятельность вокальной студии признана нами одной из наиболее удобных эффективных форм организации музыкально-образовательного процесса, направленного на развитие академической манеры пения обучающихся. Такое утверждение обусловлено тем фактом, что вокальная студия, имея в основе своей работы определяющие принципы общего и дополнительного музыкального образования, обеспечена при этом особыми чертами, влияющими на успешность педагогического процесса: это отсутствие строго регламентированных норм деятельности, широта возможностей реализации творческих замыслов участников студии.

В практической части работы нами обозначены и описаны критерии оценки развития академической манеры пения у участников вокальной студии (теоретический и практический), уровни (низкий, средний и высокий), охарактеризованы показатели по каждому из критериев.

На основании теоретического анализа литературы, после определения критериев, показателей и уровней развития академической манеры пения у участников вокальной студии нами была осуществлена опытно-экспериментальная работа, ставящая своей задачей практическую проверку теоретических выводов. В процессе опытно-экспериментальной проверки нами были проведены занятия вокальной студии с реализацией педагогических условий, обозначенных в гипотезе.

Диагностика вокальных навыков участников студии на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы выявила значительный рост уровня развития академической манеры пения у испытуемых, что позволяет нам утверждать о подтверждении гипотезы нашего исследования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. Методика музыкального образования. – М.: Музыка, 2006. – 336 с.
2. Агарков О.М. Интонирование и слуховой контроль в сольном пении / О.М. Агарков // Вопросы физиологии пения и вокальной методики. М., 1975.
3. Агикян М. С. О подготовке студента-вокалиста к педагогической деятельности / М. С. Агикян // Вопросы вокальной педагогики: Сб. статей. Вып. 7. – М.: Музыка, 1984. – С. 156 – 172.
4. Агин М. С. Наука и практика в области вокального искусства / М.С.Агин / Сб. трудов первого международного междисциплинарного конгресса «Голос». – М.: ООО Центр информационных технологий в природопользовании, 2007. – С. 230 – 233.
5. Алиев И. Ю. Теоретико-методологические основы профессиональной деятельности педагога-вокалиста: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / И. Ю. Алиев. – М., 2003. – 354 с.
6. Анализ вокальных произведений: учебное пособие / Отв. ред. О.П. Коловский. – Л.: Музыка, 1988. – 352 с.
7. Андреева В. А. История вокального искусства: учебное пособие / В.А. Андреева. – Самара: СГАКИ, 2002. – 226 с.
8. Антонова Л. В. Методы обучения сольному пению студентов-музыкантов на основе педагогических традиций итальянской и русской вокальных школ /Л. В. Антонова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2012. – Том 14. – № 2.– С. 250 – 255.
9. Апраксина О.А. Методика развития детского голоса: Учеб. пособие / О.А. Апраксина. М., 1983.
10. Арутюнова Л. Г. Совершенствование вокально-речевого мастерства будущих учителей музыки / Л. Г. Арутюнова // Вопросы

- профессиональной подготовки студентов на музыкально-педагогическом факультете. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1985. – С. 69 – 73.
11. Асафьев Б. В. Об опере / Б. В. Асафьев. – Л.: Музыка, 1976. – 336 с.
 12. Аспелунд Д. Л. Основные вопросы вокально-речевой культуры / Д.Л. Аспелунд. – М.: Музгиз, 1933. – 126 с.
 13. Аспелунд Д. Л. Развитие певца и его голоса / Д. Л. Аспелунд; под ред. М. Львова. – М.-Л.: Музгиз, 1952. – 192 с.
 14. Багадуров В. А. Начальные приёмы развития детского голоса / В.А. Багадуров, Н. Д. Орлова, А. А. Сергеев. – М.: Академия педагогических наук РСФСР, 1954. – 43 с.
 15. Багадуров В. А. Очерки по истории вокальной педагогики / В.А. Багадуров. – М.: Музгиз, 1956. – 268 с.
 16. Баженова Е. А. Совершенствование профессиональной подготовки будущих учителей музыки на основе дисциплины «Сольное пение»: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е. А. Баженова. – Чебоксары, 2003. – 201 с.
 17. Борисова А. И. Изменение и приспособление дыхания при пении. Авто-рефер. дис. Казань, 1958.
 18. Венгрус Л.А. Пение и фундамент музыкальности / Л.А. Венгрус. Великий Новгород, 2006. - 137 с.
 19. Вербов А.М. Техника постановки голоса, 2-е изд. / А.В. Вербов. М., 1961.
 20. Витт Ф.Ф. Практические советы обучающимся пению / под ред. Ю.А. Барсова / Ф.Ф. Витт. Л., 1968.
 21. Голубев П.В. Советы молодым педагогам-вокалистам. М.: Госмузиздат, 1956 - 62 с.
 22. Гонтаренко Н.Б. Сольное пение: секреты вокального мастерства [Текст] метод. пособие / Н.Б. Гонтаренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 155 с.

- 23.Горюнова Л.В. Пение как состояние души // Искусство в школе.- 1994.- №1.-С. 30-34.
- 24.Данилова Р.К. Воспитание голоса начинающего певца. Методическая разработка. Самара, 1997. – 220 с.
- 25.Джиральдони Л. Аналитический метод воспитания голоса / Л. Джиральдони. – Юргенсон, 1893. – 127 с.
- 26.Дмитриев, Л. Б. О воспитании певцов в Центре усовершенствования оперных артистов при театре Ла Скала; Ирис Корадетти о мастерстве вокалиста / Л. Б. Дмитриев // Вопросы вокальной педагогики. Сб. трудов. Вып. 5 / под ред. Л. Б. Дмитриева. – М.: Музыка, 1976. – С. 61 – 109.
- 27.Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики [Текст]: Учебное пособие для вокалистов, студентов, педагогов, профессиональных певцов / Л.Б. Дмитриев. М.: Музыка, 2007. – 368с. : ноты.
- 28.Егоров А. П. Гигиена голоса и его физиологические особенности / А.П. Егоров. – М.: Музгиз, 1962. – 176 с.
- 29.Зданович А. П. Некоторые вопросы вокальной методики / А.П. Зданович. – М.: Музыка, 1965. – 147 с.
- 30.Луканин В. М. Обучение и воспитание молодого певца / В.М. Луканин; сост. и общ. ред. Е. Нестеренко. – Л.: Музыка, 1977. – 86 с.
- 31.Львов М. Л. Из истории вокального искусства / М. Л. Львов. – М.: Музыка, 1964. – 228 с.
- 32.Мазурин К. М. Методология пения. Т. II. Основы старо-итальянской школы пения. Руководство для учителей и пособие для учащихся. Преподавание. Вып. I. / К. М. Мазурин. – М.: А.А. Левенсон, 1903.
- 33.Малинина Е.М. Вокальное воспитание детей [Текст] / Е.М. Малинина. - Л.: Музыка, 1967. - 88с.
- 34.Менабени А.Г. Вокальные навыки / А. Г. Менабени // Вопросы профессиональной подготовки студента на музыкально-

- педагогическом факультете. – М.: МГПИ им. В.И. Ленина, 1985. – С. 74 – 79.
35. Морозов В.П. Вокальный слух и голос. М.-Л., Издательство "Музыка", 1998. – 160 с.
36. Морозов В. П. Биофизические основы вокальной речи / В.П. Морозов. – Л.: Наука, 1977. – 232 с.
37. Морозов В. П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники / В. П. Морозов. – М.: ИП РАН, МГК им. П.И. Чайковского, Искусство и наука, 2002. – 496 с.
38. Панофка Г. Искусство пения *Bel canto*. Теория и практика для всех голосов / Г. Панофка. – М.: Музыка, 1968. – 216 с.
39. Плужников К.И. Механика пения / К. И. Плужников. – СПб.: Композитор – Санкт-Петербург, 2004. – 88 с.
40. Полякова Н.И. Детский вокальный репертуар: формирование личности юного музыканта и его голоса // Музыкальная жизнь, № 4, 2011. — С. 26—28. — 0,4 п.л.
41. Ржевкин С. Н. Некоторые результаты анализа певческого голоса / С. Н. Ржевкин // Акустический журнал. Т. 2. Вып. 2. – М., 1956. – С. 74 – 88.
42. Рудаков Е.А. О природе верхней певческой форманты и механизм её образования / Е. А. Рудаков // Развитие детского голоса. – М.: АПН РСФСР, 1963. – С. 158 – 175.
43. Садовников В.И. Элементы художественно-исполнительского становления певца / В. И. Садовников // Вопросы вокальной педагогики. Вып. 4. – М.: Музыка, 1969. – С. 112 – 136.
44. Сонки С. М. Теория постановки голоса в связи с физиологией органов дыхания и гортани / С. М. Сонки; перевод по рукописи с итал. И. В. Б. – М.: Типография Э. Лисснера и Ю. Романа, Арбат дом Платонова, 1885. – 108 с.

45. Стулова Г.П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению [Текст] / Г.П. Стулова. - М.: Прометей МПГУ им. В.И. Ленина, 1992. – 270 с.
46. Юссон Р. Певческий голос: Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса / Р. Юссон. – М.: Музыка, 1974. – 262 с.
47. Яковлев А. В. Физиологические закономерности певческой атаки / А. В. Яковлев. – Л.: Музыка, 1971. – 64 с.
48. Ярославцева Л. К. Опера. Певцы. Вокальные школы Италии, Франции, Германии XVII–XX веков / Л.К. Ярославцева. – М.: Золотое руно, 2004. – 200 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Упражнения Дженнаро Барра

Упражнение 1



Упражнение 2



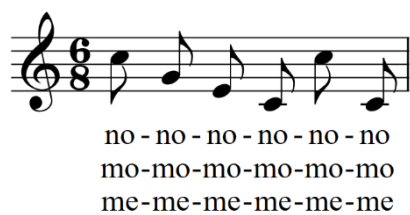
Упражнение 3



Упражнение 4



Упражнение 5



Упражнение 6



Упражнение 7



Упражнение 8



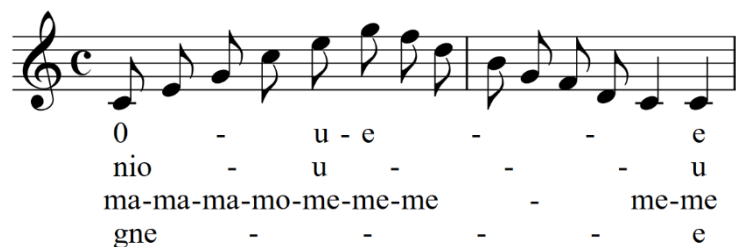
Упражнение 9



Упражнение 10



Упражнение 11



Упражнение 12



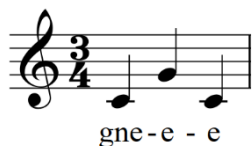
Упражнение 13



Упражнение 14



Упражнение 15



Упражнение 16



Упражнение 17



Упражнение 18



Упражнение 19

