

На схеме видно, что моделирование (движение познания от объекта к образу-типу) развертывается в виде двух качественно различных, но взаимообусловленных стадий. Первая – процесс созидания образа (собственно творчество), вторая стадия – процесс его освоения в социальном сознании. Обе они не мыслимы вне единства, имеющего своим предметом общечеловеческие ценности и проблемы. Сознание художника представляет собой в отношении к предмету общее человеческое сознание. И наоборот.

При определении того, правдива ли индивидуально-личностная оценка предмета, воплощенная в данном произведении, общество интуитивно ориентируется на органичность выраженного художником миропонимания: как говорил гениальный живописец Винсент Ван-Гог, «чем больше я думаю, тем больше считаю, что нет ничего более художественного, чем любить людей» [5].

Изображенные на схеме области дискурса, влияющего на создание / интерпретацию моделей действительности, вырабатываемых искусством (порождение и освоение художественного образа), соотносимы со структурой познавательной деятельности как процесса, включающего в себя индивидуально-творческие, коммуникативные, социально-психологические и иные моменты. Предложенная нами классификация элементов дискурса во многом перекликается с той, что дана в науковедческой монографии новосибирского ученого К. Батороева [6]. За основу своего понимания модели автор взял определение, сформулированное А. И. Уёмовым (модель есть система, исследование которой служит средством для получения информации о другой системе), и добавил еще несколько критериальных факторов: модель есть созданная или выбранная субъектом система, воспроизводящая существенные для данной цели познания стороны (элементы, свойства, отношения, параметры) изучаемого объекта, и в силу этого находящаяся с ним в таком отношении замещения и сходства (в частности, изомор-

физма), что исследование ее служит опосредованным способом получения знания об этом объекте.

Со своей стороны можем подчеркнуть: названные критерии допустимы в рамках гносеологического подхода, который, однако, сам по себе не позволяет целиком интегрировать художественное творчество (движение от реальности к образу – от образа к реальности) в состав процессов общесоциологического, историко-культурного характера. Подчеркивая это, мы вполне сознаем, что схематичное обобщение основных свойств научного и художественного моделирования тоже выступает своего рода моделью. Упрощая проявления этих свойств (очень разнообразных в каждом конкретном случае) и динамично сводя разные аспекты в процессуальное единство, для исследователей схемы выступают в роли аналогии, на основе которой можно работать над выявлением общности / различия функций – возможностей моделирования социальной действительности, присущих искусству и науке.

### Литература

1. *Kemeny J. G., Shell J. L.* Mathematical models in the social sciences. Boston, 1962; *Coleman J. S.* Introduction to mathematical sociology. N. Y., 1964 и др.
2. *Нефёдов С. А., Лодатко Е. А.* Методологические основы моделирования социокультурных процессов. URL: <http://www.relga.ru>. 2007. № 15 (160).
3. *Васильев Е. Н.* К проблеме обоснования адекватности методов исследования и оценочных средств // Сорокинские чтения – 2005. URL: <http://lib.socio.msu.ru/l/library?a=p&p=home&l=ru&w=windows-125>; *Майорова М. И.* Моделирование социальных систем в условиях глобализации: соц.-филос. анализ: дис. ... канд. филос. наук. Красноярск, 2009 и др.
4. *Родчанин Е. Г.* Научное и художественное познание истины. Киев, 2002 и др.
5. *Ван-Гог В.* Письма. М.; Л., 1966. С. 8.
6. *Батороев К. Б.* Аналогии и модели в познании. Новосибирск, 1981.

#### I. L. VOLKOV. INTERNET TECHNOLOGIES AND MODELING OF THE SOCIAL ACTUALS: DISCOURSE OF THE SCIENCE AND ART

*Reflecting on the modeling of the social actuals and on the influence of art on this process, the author of the article suggests his own scheme to master the corresponding models in the discourse of the modern culture.*

**Key words:** modeling of the social actual, art, internet technologies.

О. В. ТОНХАИЗЕР-ВОЕВОДИНА

### МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ ПЕДАГОГА-ПИАНИСТКИ МАРГИТ ВАРРО

*Статья посвящена исследованию педагогических методов известной венгерской пианистки-педагога Маргит Варро. Основная задача автора статьи – показать значение идущих непосредственно от Ф. Листа установок на музыкально-духовное развитие молодых пианистов.*

**Ключевые слова:** венгерская фортепианная педагогика, традиции Ференца Листа.

Как отмечают исследователи, рубеж XIX–XX веков стал переломным периодом в развитии теории фортепианного исполнительства. Многие педагоги-пианисты ощущали необходимость в

поиске новых возможностей формирования исполнительского мастерства, которые бы соответствовали художественным задачам, связанным с исполнением новых сочинений. К этому времени

в методике фортепианного преподавания определилось два основных течения, под названиями *физического* (или *физиологического*) *метода* и *слухового*. Первое – поиск форм пианистических движений, естественных (физиологически оправданных) и направленных на достижение высшего технического мастерства. Второе, начало которому было положено Листом, было устремлено к достижению максимальной интенсивности внутренних слуховых и музыкально-логических представлений об исполняемом произведении, именно это служило основой поиска и выбора технических средств, а затем – создания художественной целостности. Эти взаимообусловленные направления дополняли друг друга, что стало фундаментом фортепианной музыкальной педагогики XX столетия. Как заметил О. Ф. Шульпяков, «если безусловно верно то, что настоящая техника никогда не вырабатывается в отрыве от художественных намерений <...> то в равной степени верно и другое – сами художественные намерения не могут складываться обособленно от техники» [1].

Становление и развитие венгерской фортепианной педагогики XX века шло в русле общеевропейских тенденций и традиций начала столетия, заложенных педагогической деятельностью Ф. Листа и его творческих последователей. Одной из них была Маргит Варро (1881–1978) – известная венгерская пианистка и музыкальный педагог. Она окончила в 1897 году Будапештскую академию музыки, где в течение полугода училась у Арпада Сенди, ученика Листа. Вначале работала в Венгрии, а с 1938 года преподавала в Университете Рузвельта в Чикаго.

Имея 15-летний педагогический стаж, М. Варро опубликовала методическую работу «Обучение музыке и музыкальное воспитание» (венг. «Zongoratanítás és zenei nevelés», 1921), а затем его переработанную версию «Живое обучение фортепиано» (нем. «Der lebendige Klavierunterricht», 1929; переизд. 1931, 1958). Целью этих книг было стремление помочь педагогу-пианисту в создании условий обучения, при которых технические трудности не заслоняли бы главного – воспитания музыканта. В них нашли отражение основные методико-педагогические установки автора – результат слухового подхода к содержанию процесса обучения музыке и игре на фортепиано в частности: приоритет духовного развития над совершенствованием технического аппарата начинающих пианистов.

Проблемы теории пианизма достаточно широко отражены в исследовательской литературе. Главные тенденции европейской фортепианной педагогики конца XIX – начала XX веков проанализированы в ряде работ (А. Малинковская, А. Николаев, О. Шульпяков и др.) [2]. Основные положения педагогического наследия Листа и его продолжателей нашли отражение в исследованиях А. Алексеева, А. Буасье, Н. Кашкадамовой, Е. Кирчановой, А. Малинковской, А. Меркуловой и др. [3]. В книге С. Гринштейн [4] отчасти освещены педагогические установки М. Варро, однако пока нет целостного представления о ее месте в венгерской и мировой фортепианной школе.

Ставя целью статьи осмыслить педагогические

принципы Маргит Варро, соотнести их с педагогикой Листа и других представителей венгерской фортепианной школы, включить контекст последующих направлений развития теории и практики фортепианного исполнительства, подчеркнем: характер ее педагогических установок в настоящее время представляется весьма очевидным и естественным. Однако в начале XX века, когда направленность на воспитание пианиста-виртуоза и формирование личности гармонически развитого музыканта еще не получили теоретического обобщения, книги М. Варро стали лозунгом нового понимания задач педагога.

К этим задачам можно отнести:

- мотивацию творческой инициативы, осознанности и осмысленности исполнения музыкальных произведений;
- оживление творческой фантазии учеников;
- планирование обучения на основе слуховых представлений;
- выполнение теоретического анализа разучиваемого произведения;
- использование психологической базы в педагогической деятельности [5].

М. Варро делала акцент на том, чтобы формировать осознанное отношение к исполняемой музыке, умение воспринимать ее во всем объеме, учитывать законы психологии. В своей книге она пишет: «Обучение игре на фортепиано в первую очередь надо воспринимать, как обучение музыке. Педагог не может достичь цели, если свои действия ограничит обучением чтения нот и необходимой умелостью рук. Развитие техники связано с развитием слуха и воспитанием чувства и понимания музыки» [6]. Для формирования не просто пианиста, а музыканта необходимо развивать слух, исполнительские навыки, мир воображения ребенка. «Фортепианное обучение только тогда может считаться музыкальным, когда развитие технических навыков идет рука об руку с образованием слуха и воспитанием музыкального понимания. Это звучит как само собой разумеющееся положение, но это отнюдь не так. В практике обучения слишком много грешили бездушным техническим тренажем, заслоняя перед многочисленными любителями музыки всю суть ее. Наступило время решительно установить первое и основное положение: ребенок должен понимать все то, что он играет, вернее было бы сказать, что он должен сначала музыкально воспринять то, что затем лишь передаст инструменту. Иначе это будет механическая игра на фортепиано, но не музицирование» [7].

Работа над пониманием музыки и воспитанием слуха, которая затем должна направлять все дальнейшие действия пианиста-исполнителя, в методике М. Варро заняла особое место. Это во многом перекликается с появившейся позже теорией Б. Асафьева об интонационной природе музыки. В настоящее время данный аспект получил определение *исполнительского интонирования*, заняв основополагающее место в современной теории исполнительства. Сам термин *интонирование*, основанный на положениях концепции Б. Асафьева, предполагает именно «осуществление» музыки, выразительное и осмысленное воспроиз-

ведение авторского замысла, прочтение нотного текста, наполненное творческой интерпретацией исполнителя и адресованное слушателю.

Б. Асафьев отмечает, что интонационная природа исполнительства свойственна всем инструментам, но в каждом выступает качественно от-лично. Следуя за его идеями, А. Малинковская указывает: «К звуковысотному параметру интонирования добавляются тембровый, артикуляционный, динамический, «дыхательно-мускульный» (степень напряженности в выявлении звукоотношений) и иные»; фортепианно-исполнительское интонирование, обусловленное стилевыми, жанровыми особенностями музыкального произведения, логикой его композиции, свойствами элементов музыкального языка, обязывает исполнителя к «продуманной их организации, приведению их взаимодействия в целостную систему» [8].

Если рассматривать педагогические установки методики М. Варро под этим углом зрения, очевидны прямые параллели между ними и современными представлениями о принципах фортепианно-исполнительского интонирования. Но, в свою очередь, они опирались на основы, которые следовали в своей исполнительской и педагогической деятельности Ф. Лист. Он считал, что приоритет в исполнении принадлежит образному содержанию сочинения, и поэтому учитель должен все внимание направить на помощь ученику в раскрытии этого содержания и адекватном его воплощении. Листа интересовала в исполнительстве *интерпретация* сочинения, а не механическое воспроизведение музыкального текста. Большое значение в занятиях он придавал развитию интонационного слуха учеников, установлению связи между отдельными звуками, различными голосами и разделами формы.

Похожего направления в своей педагогической практике придерживался и другой великий венгерский музыкант – Бела Барток. Он считал важным заниматься со студентами не только технической стороной мастерства, учил понимать смысл исполняемой музыки, слышать возможные тембровые оттенки, соотношение голосов фактуры, учитывать стилевые особенности каждого композитора.

Аналогичным установкам следовала и М. Варро, считая приоритетной задачей развитие слуха, под чем она понимала весь спектр – от мелких деталей до глобального художественного целого. Так, к «слуховым» задачам относилось формирование понятия о тембровой окраске звуков разных октав, о мажорном / минорном колорите, об особенностях увеличения / уменьшения трезвучий, о логике тонального движения; знание фразировки музыкального произведения, понимание настроения и характера сочинения, развитие чувства прекрасного.

Пониманию (во всех аспектах этого слова) исполняемой музыки посвящена I глава («Воспитание чувства и понимания музыки»).

Вслед за разговором о природе и видах слуха, о влиянии *аудитивного* (слухового) метода на мышление и совершенствование музыкальных навы-

ков автор предлагает методику развития слуха, в которую включены: работа над развитием воображения ребенка; формирование внутреннего («интеллектуального, умственного») слуха и его ритмической, тональной сторон; воспитание умения слушать исполняемую музыку, каждый извлекаемый звук и созвучие.

Обязательным фактором выступает освоение основ гармонии, композиции, терминологии и теоретических положений, которые служат базисом музыкальной практики, чтения с листа, развития музыкальной памяти. Развитие слуха осуществляется на протяжении всего процесса работы. Пропевание вслух или внутренним слухом мелодических линий дает возможность ощутить связи между тонами и направленность их движения. Это способствует выучиванию произведения на память, становится опорой технической работы. Активизация слуха напрямую связана с качеством звука, а отсюда – с посадкой за инструментом, с выбором технических приемов, с аппликатурой и физическим ощущением двигательного аппарата.

Результатом становится воспитание музыкального вкуса, способности к музыкальному переживанию, пониманию настроения, заключенного в музыкальном произведении, а затем – и умения импровизировать, сочинять собственные композиции.

По сути, работа над слухом ученика оказывалась частью глобального процесса воспитания музыканта. Важным моментом методики Варро была установка на координацию написанного, услышанного, сыгранного и пропетого (связь аудитивного-визуального-моторного начал). Каждый из перечисленных моментов осваивался своими средствами, но сумма давала убежденность в том, что ученик действительно слышит то, что играет – у него есть свое представление о произведении.

Не менее существенной стороной музыкального воспитания М. Варро считала технический компонент обучения игре на фортепиано. Во II главе («Техническая сторона обучения игры на фортепиано») дается понимание современной фортепианной техники, предлагаются основы методики начального обучения, подчеркивается необходимость воспитывать умение распределять и концентрировать внимание, указывается, как исправлять те или иные недостатки, ошибки. Варро постоянно подчиняет технические задачи эстетическим, например, работу с педалью (гл. II, разд. 58 – «Использование педали с эстетической точки зрения»). Такое отношение, безусловно, опирается на слуховые ощущения и понимание художественных задач.

Наряду с этим сделан акцент на правильности занятий, на их разумной организации и необходимости соединять «механическую» и «духовную» сторону, особенно в старших классах. Все это обобщает мысль: «Техника занятий музыканта – Дорога, ведущая от музыкальных впечатлений к мастерской репродукции» [9].

Свойственный М. Варро психологический подход к решению проблем фортепианного обучения был, с одной стороны, некоторой новацией в педагогической практике своего времени, с

другой – отчасти продолжал традицию Листа. Непосредственный ученик Листа Иштван Томан также считал первостепенно значимым бережно относиться к личности ученика. Он никогда не старался ее «переделать», и если у ученика были амбиции, давал возможность им раскрыться (конечно, пробуя естественно, не насильно влиять на собственные представления исполнителя). Он считал важным лично показать пример у рояля, сделав это профессионально и убедительно, т. е. апеллируя к слуховым ощущениям ученика. В этом ракурсе у Варро (глава «Психология обучения музыке») читаем: «Самое главное брать во внимание личность ученика! Огромная ошибка, если мы хотим сформировать ребенка похожим на нас. В результате получим верно повторяющего, смешного или противостоящего <...> Задача педагога – подвести и помочь ученику в развитии способностей. В противном случае мы отбираем у ребенка его независимость и самоуверенность и автоматически развиваем в нем “боюсь!”» [10].

Подавление самостоятельности ученика – момент, от которого М. Варро предостерегала. В случае неудачи ребенка нельзя воспринимать ее как неисправимый проигрыш; важно выявить ошибки, сделать анализ их причин и найти пути преодоления. Она советовала заслужить доверие ученика, чтобы он стремился оправдать его, подтверждая своей игрой результативность вложенных в него усилий; не жалеть похвал, если ребенок их заслужил; благодарить не для простого подбадривания, оценивая не только способности, но и старание. И ни в коем случае не показывать демонстративно, что другие ученики заслуживают большего одобрения и любви.

Варро пыталась максимально познать и понять студента, ее интересовало, что именно происходит в голове ученика во время занятий. Исходя из этих наблюдений, она планировала следующий шаг: учитель, получая картину развития ученика на данном этапе, может наметить план дальнейшего преподавания; кроме того, в каждом отдельном случае это помогает обосновать те или иные меры педагогического воздействия, которые позволяют обучать каждого студента индивидуально, а не вслепую.

Изложение своих мыслей об этом автор начинает с основных положений, касающихся психологических типов учеников, оценки их музыкальных способностей, особенностей в усвоении одного и того же материала; предлагает ряд опытов для определения типажа. Затем она уделяет внимание типично детским особенностям мышления, кругу интересов и проблем пубертатного периода (в игнорировании этих вопросов ей виделись причины многих ошибок, приводящих к прекращению ребенком музыкальных занятий). Варро детально вникает в отношения между учителем и учеником, говорит о роли родителей, о возрастных закономерностях развития учеников. Наряду с этим рассматриваются психологические комплексы, вызывающие неуверенность и волнение, влияющие на формирование самооценки ученика (соотношение реального / идеального Я).

Чтобы достичь наиболее эффективного резуль-

тата музыкального обучения Варро вводит в рабочий процесс важнейшие инструменты психологического познания – наблюдение и эксперимент. Она советует педагогу систематически осуществлять непосредственное наблюдение, записывать все, что дает повседневная практика работы. И в этом отношении сама являет образец: ее книга насыщена многочисленными примерами из дневников различных лет. Такие записи помогают учителю наблюдать, как меняется ученик, дают возможность правильно судить о его психологическом облике.

На базе подобных наблюдений должен быть построен выбор изучаемого репертуара. По мнению Маргит Варро, ученику стоит учить лишь то произведение, содержание которого он интуитивно либо обдуманно понял – и в своем исполнении сможет точно передать. Поэтому выбор репертуара иногда можно доверять ему самому, но контролируя степень сложности выбранного произведения, чтобы чрезмерные трудности не помешали достичь точного художественного результата. Нельзя давать ученику нагрузку большую, чем он способен выдержать.

Одним из основных элементов методики М. Варро были коллективные занятия с несколькими учениками одновременно, особенно на первых этапах обучения (традиция, ведущая к Ф. Листу). Они могли быть различны по формам, но обязательно опирались на анализ услышанного, на слуховой опыт или «предслышание» будущего исполнения, т. е. основывались на активности слуха ученика, на умении оценить интонационную работу своего коллеги. Дополнительным моментом в коллективных занятиях стало задание критически оценить услышанное, выявить допущенные кем-то ошибки и, в свою очередь, принять критические замечания других. Кроме того, именно групповые занятия должны были помочь ученику ощутить музицирование как музыкальное общение, воспитывали навыки восприятия музыки, готовили к различным формам отчетности (концерт, экзамен).

Свои предложения и методические советы в области музыкального воспитания Варро излагает в очень деликатной манере, постоянно подтверждая их ссылками на свой опыт, – тем самым передается ощущение живого процесса обучения со всеми его сложностями, индивидуальными отличиями. Она ссылается на множество популярных в то время психологических трудов, в частности, на работы Е. Меймана – одного из самых ярких представителей экспериментальной педагогики тех лет. Одновременно подчеркнута необходимость изменить «прежнее, не индивидуальное и недетское» преподавание. Появление ее метода, основой которого стало требование учитывать типичные / индивидуальные особенности детей, явилось реакцией на такое положение дел в музыкальной педагогике. Если раньше призывы «идти от ребенка» оставались большей частью на бумаге и практически не были осуществлены, то теперь, пишет Варро, благодаря новой экспериментальной педагогике и психологии есть реальная возможность построить процесс обучения детей в

соответствии с особенностями их возраста.

Оценивая установки методики М. Варро с позиций современной музыкальной педагогики, следует отметить, что многие из них получили активное развитие не только в венгерской фортепианной школе, но и в европейской музыкальной практике, определив целое направление.

Венгерский педагог-пианист М. Варро не только творчески продолжила традиции своих предшественников Ференца Листа, Арпада Сенди, Иштвана Томана, Белы Бартока. Опираясь на опыт немецких педагогов Луи Келлера, Альберта Шредера, Фридриха Вика, Лины Раман, на психологические труды (Е. Мейман и др.), она сумела обобщить свой опыт, разработав стройную систему педагогических принципов. Придерживаясь этих установок, начинающий педагог сможет воспитать гармонично развитого музыканта, который любит и понимает музыку, обладает богатым воображением и широким кругом знаний, умеет слышать и передать тончайшие нюансы содержания музыкального произведения.

### Литература

1. Шульпяков О. Ф. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ. Л., 1986. С. 39.
2. Малинковская А. Фортепианно-исполнительское интонирование. Проблемы художественного интонирования на фортепиано и анализ их разработки в методико-теоретической литературе

XVI–XX веков. М., 1990; Николаев А. Очерки по истории фортепианной педагогики и теории пианизма: учеб. пособие. М., 1980 и др.

3. Алексеев А. История фортепианного искусства: в 3 ч. Ч. 1, 2. М., 1988; Буасье А. Уроки Листа. Л., 1964; Кашкадамова Н. История фортеп'янного мистецтва XIX сторіччя: підручник. Тернопіль, 2006; Кирчанова Е. Г. Педагогические воззрения выдающихся представителей Западноевропейского музыкального искусства XIX века в профессиональной подготовке учителя музыки: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2003; Малинковская А. В. Бела Барток – педагог. М., 1985; Меркулова А. О некоторых педагогических советах Листа // Вопросы музыкальной педагогики. Вып. 5. М., 1984. С. 134.

4. Гринштейн С. Великие фортепианные педагоги прошлого: Иоганн Бернгард Ложье (1777–1846), Фридрих Вик (1785–1873), Лина Раман (1833–1912), Маргит Варро (1881–1978). СПб., 2004.

5. Varró M. Zongoratanítás és zenei nevelés. Budapest, 1989. S. 76. Здесь и далее цитаты даются в переводе автора статьи.

6. Varró M. Két világrész tanára. Budapest, 1991. S. 85.

7. Ibid. S. 86.

8. Малинковская А. Фортепианно-исполнительское интонирование ... С. 10–11.

9. Varró M. Zongoratanítás és zenei nevelés. S. 165.

10. Ibid. S. 184.

#### O. V. TONKHAIZER-VOEVODINA. METHODIC MODES OF A TEACHER-PIANIST MARGIT VARRÓ

*The article is dedicated to the study of the pedagogic methods of the famous Hungarian pianist-teacher Margit Varró. The main objective of the article's author is to show the significance of coming directly from Franz Liszt aims at musical and spiritual development of young pianists.*

**Key words:** Hungarian piano pedagogy, traditions of Franz Liszt.

Е. В. КИРИК

## НРАВСТВЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ФУНКЦИИ ДЕТСКОГО ФОЛЬКЛОРНОГО АНСАМБЛЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Статья посвящена практикам работы в детском фольклорном коллективе – методам педагогического раскрытия нравственного потенциала народной культуры.*

**Ключевые слова:** народная культура, фольклорный ансамбль, нравственное воспитание.

Одной из задач современной музыкальной педагогики является формирование у детей активного познавательного интереса к фольклору. Сегодняшний ребенок, живущий в стремительно меняющемся мире, опережает своих предшественников в физическом развитии, но отстает в нравственном: сложившаяся общественная ситуация не способствует сохранению духовного здоровья. Акцентируя внимание на морально-этических аспектах массового музыкального образования, В. А. Березина пишет: «В современных условиях неограниченной духовной свободы воспитание детей <...> возвращает нас к вечным за-

дачам человека на Земле – к его семье, его народу, устройству его личной, духовной жизни. В этом видится утверждение культуросообразных начал в воспитании» [1]. Для достижения данной цели необходимо восстановить преемственность поколений, их аксиологических установок. Вот почему так важно изучать культуру во всем ее многообразии, приобщать детей к опыту прошлого.

В этом плане особую роль играет фольклорный ансамбль. Соприкосновение с уникальным наследием предков воспитывает любовь к родине, к своему народу – мудрому, понимающему, талантливому и живущему по совести.