**О синтезе музыкального, технического и психологического в педагогике XX столетия**

Светлана Гринштейн

Глава из книги "Очерки по истории фортепианной педагогики"

В 40-х годах прошлого столетия в Германии зародилось музыкально-педагогическое движение за улучшение методов преподавания, которое еще и сегодня продолжается. Расширение музыкального образования, в особенности фортепианного, к которому стремились художественно-воспитывающие движения XIX столетия, не принесло ожидаемых плодов. Напротив, все яснее становились односторонность и недостаточность фортепианного обучения, порождавшего массу "совершенно немузыкальных" пианистов, "пишмашинистов", как презрительно окрестил их К.А.Мартинсен.

Фортепианное обучение не давало никакой опоры для содержательного музицирования и понимающего слушания музыки. Это вызвало тревожное высказывание Кречмара: "От того, удастся ли музыкальному преподаванию воспитать понимающих дилетантов, зависит, будет ли для искусства и для человечества благом распространение фортепианной игры". А немецкий дирижер того времени Герман Шерхен еще саркастичнее отозвался о фортепиано в домашнем музицировании, которое "свирепствовало подобно опустошительной эпидемии".

Несмотря на то, что недостатки фортепианного преподавания были заметны уже довольно длительное время и осуждены критикой, радикальных изменений в содержании и методах обучения не наступало. Призывы вести обучение "изнутри наружу" оставались общим неясным требованием.

Это не было случайным явлением. Причиной его явилось тогдашнее положение фортепианной методики, при котором она могла поставить лишь общие идеальные цели; но конкретное воплощение в методах и приемах обучения не могла ни удовлетворительно объяснить, ни практически целесообразно построить.

С началом XX столетия наступает заметный перелом. Из хаоса идей и общих требований начинают выкристаллизовываться пути практического их осуществления. Подготовленные XIX веком стремления постепенно оформляются в достижимые цели. Оппозиция механическому началу приводит к установлению новых психологических предпосылок обучения, к объяснению процесса работы исполнителя над произведением и интерпретации его "изнутри наружу".

Впервые вся проблематика музыкального обучения и воспитания ставится на обсуждение. На первый план выдвигаются вопросы слухообразования. Дискутируются вопросы любительского и профессионального образования, пути и методы слухового фортепианного обучения, содержание и формы многосторонней общемузыкальной работы, взаимодействие в процессе обучения художественного, духовного и ремесленно-технического, переживания и понимания, рационального и иррационального и многие другие пары противоположностей.

Из множества разветвившихся путей современности вышло два больших направления. Одно их них продолжало историческую линию развития, начатую в фортепианной педагогике Фридрихом Виком и Линой Раман, и стремилось полученные до сих пор ориентиры сохранить и развить. Другое - несколько отклоняется от существующих до сих пор систем воспитания и обучения и пытается найти новые основы.

Для второго направления симптоматично слово "творческий". Представители этого движения в педагогике руководствуются идеей творческого не только в смысле характеристики инициативного и самостоятельного процесса обучения, но понимают под этим специальный путь развития музыкального мышления через соответствующие задачи по сочинению музыки.

Если первое направление строит работу исключительно на основе исполнения и передачи музыкального произведения, то второе требует собственной музыкально-творческой деятельности детей, считая ее наилучшим средством активизации внутренних сил обучающихся.

Оба движения не противостоят друг другу, а представляют собой две стороны единой педагогики современности. Они объединены одним стремлением - вместо обычного до сих пор фортепианно-технического преподавания подвести ребенка ближе к музыке, пробудить в нем волю и желание к собственному осознанному музицированию. Оба исходят из принципа - человек может быть образован только на основе напряжения своих собственных внутренних сил в творческом процессе.

Значительной вехой на пути практического построения и оформления идей первого направления на пути слухового фортепианного обучения явились педагогические принципы венгерской пианистки и педагога Маргит Варро, изложенные ею в книге "Живое фортепианное преподавание".

Уже в заглавии книги отражен протест против прежнего нежизнеспособного, "застывшего" технического преподавания. "Фортепианное обучение только тогда может считаться музыкальным, - формулирует свое кредо автор, - 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".

Цель книги - помочь педагогу в создании условий обучения, при которых технические трудности не заслоняли бы главного. Особенно много сложностей, по мнению Варро, приносит начальный период обучения, в котором, говоря ее словами, "новичок в преподавании безуспешно противостоит проблемам начального обучения" и из-за отсутствия "соответствующей педагогической техники часто теряет вместе с учеником радость музицирования".

Преодолеть эти трудности и проложить путь ко всем известным целям фортепианного обучения, по Варро, можно лишь на основе синтеза музыкальных, технических и психологических моментов преподавания. Анализ позиций автора во всех трех сферах педагогического действия и приведет нас к пониманию педагогических принципов Варро

Для книги Варро - и в этом ее главное отличие от прежней музыкально-педагогической литературы - характерен психологический подход к решению проблем фортепианного обучения. Раскрытие сложных явлений музыкального исполнения и обучения, анализ, в связи с этим, мало и совсем не разработанных в педагогике проблем; выдвижение впервые целостной и логичной, поступенной системы слухового обучения; обсуждение ряда других интересных, заставляющих задуматься положений, формулируемых, к тому же, скорее в форме размышлений, чем безапелляционных заключений, - таковы главные свойства книги Варро.

С ее страниц встает образ педагога-музыканта, гармонично объединяющего в себе талант к глубоким теоретическим исследованиям с наблюдательностью и чуткостью практика, умело проникающего в бесчисленное множество индивидуальных ситуаций. Благодаря этому автору удается избежать как абстрактного теоретизирования, так и ненаучного описания собственного педагогического опыта, передать живой процесс обучения во всей его сложности, диалектичности, многогранности и незавершенности

Достоинства книги объясняются, прежде всего, конечно, индивидуальной, гармоничной одаренностью автора. Вместе с тем, они являются также итогом связи Варро с общей педагогикой своего времени и ее психологическими основами. Варро убежденно говорит о наступлении " новой психологической эры" в фортепианной педагогике и одна из первых начинает разрабатывать имеющиеся в психологии залежи ценных педагогических "ископаемых". Автор идет по "музыкально-педагогической целине" и не раз оговаривается, что тема эта "сложная и таинственная". Тем не менее, руководство к психологическому наблюдению ученика и все то, что содержит психологическая экспериментальная часть книги, могут служить образцом применения исследовательских знаний в сфере музыкального исполнительства и педагогики.

"Для чего учителю нужно изучать психологию?" - спрашивает Варро. И отвечает: "Для того, чтобы суметь выполнить давно поставленное перед ним требование - учить сообразно детской природе". В этом пункте особенно много недостатков как в практике, так и в методических трудах прошлого. Без учета и знания естественных свойств и потребностей детской души немыслимо построение всестороннего практического пути начального преподавания.

Так как именно начальный период, по мнению Варро, ставит перед педагогом наибольшие педагогические трудности, возрастает роль первого учителя ребенка. "Все еще бытует ошибочное мнение, - пишет она, - что для начального преподавания хорош будет любой учитель. Следует подчеркнуть, что педагог, обучающий детей, должен обладать не минусом в знаниях, а плюсом в воспитывающем смысле. Это отнюдь не меньшей трудности задача, чем руководство подвинутым учеником. Можно с некоторым правом возразить, что на начальной ступени сообщается более простой и примитивный в музыкальном отношении материал... Однако, если требующийся круг музыкально-технических знаний и ограниченнее, чем на высших стадиях обучения, то, с другой стороны, психологические требования к учителю много больше".

В этой связи Варро указывает на необходимость принять во внимание, что "учитель не может быть равно хорош ребенку во всех фазах его развития". Как имеются индивиды, призванные для воспитания детей, так есть и другие - более склонные к руководству зрелыми юношами. Варро считает необходимым специальное образование для начальной и высшей ступеней обучения, как-то имеет место в общешкольном преподавании, в области подготовки учителей пения и других предметов. Учитель также сможет яснее отдать себе отчет, к какой области работы он призван.

Требование приспосабливать свой метод к типичным и индивидуальным особенностям детей явилось, по словам Варро, реакцией на " прежнее, неиндивидуальное и недетское" преподавание. Если раньше призывы "идти от ребенка" оставались большей частью на бумаге и практически не были осуществлены, то в современности, по мысли Варро, благодаря новой экспериментальной педагогике и психологии, есть реальная возможность построить процесс обучения детей в соответствии с особенностями их возраста

Она ссылается на многие популярные в то время психологические труды, в частности, на работы одного из самых ярких представителей экспериментальной педагогики тех лет - Е.Меймана. "В перенесении методов экспериментальной психологии также и на детскую душевную жизнь, - писал последний, - мы видим главный источник прогресса в педагогике. Никто из больших педагогов прошлого никогда не пытался юного человека сделать предметом точного исследования и не искал в систематическом наблюдении духовного и физического развития ребенка основу своих педагогических взглядов. Методы, которыми старые педагоги получали знания детской природы, основывались либо на случайных наблюдениях, либо - как это особенно ясно видно у Руссо - на фантастическом перенесении себя в мир ребенка, и на основе этих приблизительных чувств и воспоминаний из собственного детства сооружались вольные конструкции... Вспомните живую жалобу Руссо: "Мы не знаем и не понимаем детства и рассматриваем его по схеме взрослого человека...". Два прошлых столетия не было ни сил, ни средств помочь этому положению. Отдельные очень ценные попытки мы найдем в произведениях, опирающихся на любовное и систематическое наблюдение... Однако лишь современности досталось осуществить планомерное исследование детей и предложить практике плодотворные средства, основывающиеся на физиологической базе. В экспериментальной детской психологии мы видим основную опору современной педагогики".

Варро вводит в свой рабочий процесс важнейшие инструменты психологического познания - наблюдение и эксперимент. Она советует педагогу вести систематическое непосредственное наблюдение и запись всего, что предлагает повседневная практика их работы. И сама являет в этом отношении образец, насыщая книгу многочисленными примерами из дневников различных лет. Записи помогут учителю наблюдать, как меняется ученик, и дадут возможность правильно судить о его психологическом облике.

Однако наблюдение будет успешным и полезным в том случае, если педагог параллельно будет изучать психологическую литературу, так как последняя сообщит ему необходимые точки зрения для наблюдений. В книге Варро содержится богатый фактический материал, анализ которого показывает педагогу, как уже в целенаправленном наблюдении содержится правильный логический вывод.

"Психологически необученным педагогам старого закала" Варро противопоставляет новый тип педагога-исследователя. Она считает желательным по мере необходимости и применение педагогического эксперимента. Так, придавая большое значение выяснению типа представлений ученика, Варро проводит с каждым учеником ряд пробных задач, направленных на выявление преимущественного типа представлений и памяти ученика. "Следует подчеркнуть ясно и определенно, - пишет автор, - что, имея точные знания о типах представлений своих учеников, мы одновременно получаем ключ к их вниманию и памяти".

Разумеется, Варро предостерегает от поверхностного перенесения в музыкальную сферу психологических знаний и от "ненаучного кокетничанья с психологическими экспериментами", но вместе с тем и подчеркивает значение этих средств. В результате наблюдений и опытов учитель получит картину развития ученика на данном этапе и наметит путь дальнейшего преподавания. Кроме того, можно будет в каждом отдельном случае обосновать те или иные меры педагогического воздействия, что позволит обучать действительно индивидуально и не вслепую.

Последний момент особенно важен. В том и заключается основная воспитательная ценность новой экспериментальной педагогики, что она повышает самостоятельность педагога относительно даваемых ему указаний. "Авторитарная педагогика прошлого, - указывает на тот же момент Мейман, - всегда более или менее сковывала самостоятельность практиков, ибо они не имели перед собой обоснования тех или иных мер и, следовательно, не могли видеть, как далеко можно отклониться от предписанной нормы в каждом отдельном случае. Вот почему они вносили в педагогическую практику шаблон и схематизм".