Organization, Volume 36. http://www.clibyg.com/dyn/files/knowledge_items/93-file/Organizational%20Decision%20Mechanisms%20in%20an%20Architectural%20Competition. pdf (data obrashchenija — 14.07.2013).
32. *Spreiregen P. D.* Design Competitions. McGraw-Hill, 1979.
33. *Strong J.* Winning by Design: Architectural competitions, 1996.

Кым Бора

М. Н. БАРИНОВА О КОМПЛЕКСНОМ РАЗВИТИИ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧЕНИКА В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО

Комплексное развитие музыкальных способностей ученика занимает в трудах М. Н. Бариновой значительное место. Многие из высказанных ею идей в данной области оказались весьма плодотворными и значительно опередили свое время. Первостепенную важность уделяет пианистка воспитанию слуховых представлений, способных обеспечить гармоничное развитие начинающего пианиста. Разработанные М. Н. Бариновой методы комплексного развития способностей ученика не утратили своей актуальности и поныне.

Ключевые слова: комплексное развитие, музыкальные способности, слуховое воспитание, ритмические представления.

Keum Bora

M. N. Barinova on Complex Development of Student's Music Abilities in Piano Class

Complex development of student`s music abilities was treated by M. Barinova in her works as a very important aspect. Many ideas of those voiced by her in this sphere proved to be truly fruitful and were much ahead of their time. The pianist pays the priority attention to training auditory notions able to provide for harmonic development of a beginning pianist. The methods of complex development of student`s abilities developed by Barinova have not lost relevance up to now.

Keywords: complex development, abilities for music, auditory training, rhythmic notions.

Профессор Петербургской/Ленинградской консерватории М. Н. Баринова сыграла значительную роль в становлении отечественной методической мысли в области фортепианного обучения. К сожалению, имя и труды этого замечательного музыканта долгие годы пребывали в забвении. Созданные М. Н. Бариновой «Очерки по методике фортепиано» [2], явившиеся первым советским учебным пособием по данной дисциплине, не переиздавались с 1926 года. Научно-методические статьи Бариновой, опубликованные в 1927 году, были переизданы лишь в 2002 году. Знакомство с научно-методической позицией пианистки убеждает, что многие из высказанных ею идей оказались весьма плодотворными и значительно опередили свое время. Разработанные ею методы комплексного развития способностей ученика не утратили своей актуальности и сейчас.

Огромное значение придавала пианистка всестороннему формированию *личности* ученика в классе фортепиано с самых пер-

вых шагов занятий. Этой проблеме уделено значительное место в научно-методических трудах пианистки. Баринова выступала против таких устаревших методов преподавания, как слепое копирование игры педагога, усвоение музыки преимущественно через двигательно-осязательную, а не через слуховую и интеллектуальную сферы и пр. Она подчеркивала необходимость изначально развивать музыкальные представления ученика комплексно и при этом «не спешить научить его “играть”» [3, с. 39]. Музыкальное мышление, по ее убеждению, должно доминировать над моторно-двигательной сферой.

Первостепенную важность уделяет Баринова воспитанию слуховых представлений, способных обеспечить гармоничное развитие начинающего пианиста. Нельзя не отметить, что она рассматривает слух как сложное структурное явление, включающее в себя множество компонентов.

По мысли Бариновой, определяющее значение для гармоничного формирования природных данных учащихся имеет развитие *внутреннего* слуха, сущность которого заключается в том, что ученик слышит музыку, не прибегая к проигрыванию ее на инструменте. Из этого можно заключить, что М. Н. Баринова уже в ранних своих трудах вплотную приближается к понятию о так называемом «комплексе вундеркинда», сформулированному впоследствии немецким исследователем К. Мартинсеном [8, с. 19]. Напомним, что книга Мартинсена «Индивидуальная фортепианная техника (на основе звукотворческой воли) вышла в свет в Германии четыре года спустя после опубликования Бариновой «Очерков по методике фортепиано». Мартинсен явился последовательным выразителем идей психотехнической школы пианизма, которая была близка также и Бариновой как ученице И. Гофмана и Бузони, во многом разделявших позицию психотехников.

«Значение так называемого «внутреннего» слуха бесспорно», — подчеркивает пианистка [3, с. 39]. Она замечает при этом, что задача его развития нелегка и усложняется в тех случаях, когда на начальном этапе обучения ученик еще не может повторить голосом звук, взятый педагогом на инструменте. По мнению Бариновой, явление это отнюдь не свидетельствует об отсутствии слуха у ученика. «Причина кроется в неумении управлять своим голосом», — подчеркивает пианистка [3, с. 39]. В связи с этим она предлагает различные практические способы развития у ученика умения управлять голосом и слухом, постепенно переходя к формированию относительного и абсолютного слуха. Немалое значение придавала она навыку транспонирования, который, по ее мнению, должен базироваться исключительно на слуховых упражнениях. «Всякое включение подсобных теоретических познаний может придать работе чисто механический характер», — замечает она [3, с. 40].

Будучи увлеченной методом Леймера — Гизекинга, Баринова в полной мере разделяла леймеровскую идею умственной работы над освоением музыкального текста и поэтапным умственным выучиванием музыкального произведения наизусть. Она неоднократно испытывала этот метод на собственном опыте, а также успешно применяла его в занятиях с учениками. Мария Николаевна разъясняла им, что успешный результат может быть достигнут лишь при условии большой умственной сосредоточенности и предельном усердии. Следуя рекомендации Гофмана, она приучала молодых пианистов разучивать музыкальное произведение не только за инструментом с нотами и без нот, но также с нотами без инструмента и без нот и без инструмента, то есть умственно [4, с. 121]. Воспитывая ученика комплексно, Баринова не стремилась к достижению мгновенных результатов, понимая, что каждый музыкант развивается в своем темпе и застои нередко чередуются со скачками.

Баринова (равно как и ее современник С. Майкапар — автор фундаментального

труда о музыкальном слухе) [7] в плане поисков путей оптимизации слуховых представлений учащихся явилась педагогом-новатором, во многом опередившим установки своей эпохи. Слуховое воспитание явилось впоследствии ведущей тенденцией в прогрессивной музыкальной педагогике XX–XXI столетий. Б. Асафьев говорил о необходимости накапливания в процессе обучения «золотого фонда слуховых навыков», обеспечивающих свободу ориентировки в сложном мире музыки разных стилистических направлений [1, с. 71]. Современные исследователи полагают, что в процессе формирования исполнительской концепции музыкального произведения внутрислуховой образ, стимулирующий воображение, всегда предвосхищает реальное звучание: «Воображение всегда несколько упреждает, забегает вперед и тем самым направляет и совершенствует идеальный образ» [5, с. 186].

Наибольшую сложность в процессе обучения представляет работа над ритмом. Баринова прекрасно отдавала себе отчет в том, что ритм, равно как и слух, — категория комплексная, и потому развитие ритмического чувства — процесс длительный и многосторонний. Подобный подход в полной мере совпадает с позицией современных исследователей. По мысли В. Холоповой, ритм может включать в себя «все соотношения временного параметра, быть совокупностью всех временных координаций» [9, с. 65]. Эту позицию разделяют такие крупные ученые XX–XXI столетий, как Н. Гарбузов, Л. Мазель, В. Медушевский, Е. Назайкинский, Б. Теплов, В. Цуккерман, Г. Цыпин и др. Проблема интенсификации усвоения учащимися метроритмических представлений входит в разряд наиболее сложных сфер музыкальной педагогики [6, с. 91].

М. Н. Баринову как практикующего исполнителя и педагога более всего волновал методический аспект проблемы. В условиях занятий в фортепианном классе с детьми она рекомендует различные формы групповых ритмических упражнений, которые сочетают элементы пения, стихосложения, движений под музыку и пр. Ритмические навыки, по ее убеждению, интенсивнее развиваются в сочетании с усвоением ребенком игровых движений. Так, весьма эффективен предложенный ею метод работы с воображаемым мячом, когда ритмическое задание сочетается с организацией руки ребенка: «С маленькими учениками надо начинать с упражнений на движения всей руки от плеча, а не с мелких пальцевых движений», — подчеркивает пианистка [3, с. 41].

Эффективным методом развития ритмического чувства она считала совместное музицирование в различных его формах — ансамблевую игру во всем ее многообразии и хоровое пение. Немаловажно, чтобы дети под руководством педагога поочередно пробовали свои силы в дирижировании хором или инструментальным ансамблем. По наблюдению Бариновой, этот вид деятельности, дающий возможность эмоционально раскрыться, раскрепоститься, вызывает у детей повышенный интерес. Пение может сопровождаться соответствующими игровыми движениями: к примеру, можно маршировать, добиваясь совпадения шага с ритмом слов. По прошествии определенного времени возможен переход к более сложным видам ритмических игр, вплоть до создания шумовых оркестров, в которых дети делятся на группы, каждая из которых ведет свою ритмическую линию. Желательно также, по мнению Бариновой, коллективное создание словесных текстов, совпадающих с ритмом музыки. Следует особенно подчеркнуть, что импровизаторству в различных его формах, а также внедрению элементов музыкального сочинительства Баринова изначально уделяла большое внимание*. Нельзя не усмотреть в комплексе предложенных Бариновой рекомендаций определенных соответствий с появившейся в более поздние годы системой музыкального воспитания К. Орфа. И в данной области идеи Бариновой оказались новаторскими и перспективными.

Баринова подчеркивала, что ознакомление ученика с основными средствами исполнительской выразительности должно проводиться в непосредственной взаимосвязи с развитием его художественного воображения. Так, изучение динамических, тембровых, педальных возможностей инструмента она неизменно сопровождала совместным с учеником поиском образных ассоциаций. Пианистка отмечала, что в процессе занятий в классе фортепиано следует избегать того, чтобы ребенок копировал в эмоциональном плане исполнение педагога, так как психология ребенка далека от психологии взрослого человека. «Примером неестественного детского исполнения может иной раз служить декламация младших школьников, когда они повторяют с голоса учительницы “выразительные” интонации», — отмечала она [3, с. 49]. По мнению М. Н. Бариновой, аналогичное впечатление производит «вундеркиндовская» преувеличенно эмоциональная и неестественно выразительная игра на инструменте. Она сожалела о том, что естественная детская выразительность игры ребенка часто недооценивается, а «иногда такое исполнение рассматривается даже как «недоработанное» [3, с. 49].

Немалое значение придавала М. Н. Баринова процессу эстрадной подготовки ученика, полагая, что публичное исполнение формирует личность, способствует развитию характера ребенка. Она считала важным и умела достигать того, чтобы участие в концерте вызывало у юного артиста творческий подъём, воодушевление. Успешно проводила она в своем классе коллективные обсуждения выступлений учащихся, которые неизменно проходили в творческой доброжелательной атмосфере, что обогащало учебный процесс.

Таким образом, М. Н. Баринова стремилась как можно раньше приобщить своих учеников к различным видам творческой работы. В области практической деятельности ей нередко приходилось в нелегкой борьбе отстаивать свои профессиональные убеждения. Педагогические идеи, высказанные пианисткой, не утратили значимости и для сегодняшнего дня. Во многом именно Баринова заложила основы современных принципов комплексного развития музыкальных способностей учащихся в сфере фортепианного обучения, которые дали впоследствии богатые всходы и обрели интереснейшие перспективы.

ПРИМЕЧАНИЕ

* Нельзя не вспомнить в связи с этим, что М. Н. Баринова закончила консерваторию по двум специальностям — как пианист и как композитор.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Асафьев Б.* Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. 2-е изд. М., 1973.
2. *Баринова М.* Очерки по методике фортепиано. Л., 1926.
3. *Баринова М.* Советы педагогам-пианистам о способах воспитания природных музыкальных данных учащихся // Баринова — ученица великих. СПб., 2002.
4. *Гофман И.* Фортепианная игра. Ответы и вопросы о фортепианной игре. М., 1961.
5. *Игнатьев Е.* Воображение как средство познания и управления творческой деятельностью // Теория и методика обучения игре на фортепиано. М., 2001.
6. *Красовская Е.* Музыкальный ритм // Теория и методика обучения игре на фортепиано. М., 2001.
7. *Майкапар С.* Музыкальный слух, его значение, природа, особенности и метод правильного развития. П., 1915.
8. *Мартинсен К.* Индивидуальная фортепианная техника (на основе звукотворческой воли). М., 1966.

9. *Холопова В.* Музыкальный ритм. М., 1980.

REFERENCES

1. *Asaf'ev B.* Izbrannye stat'i o muzykal'nom prosveshchenii i obrazovanii. 2-e izd. M., 1973.
2. *Barinova M.* Ocherki po metodike fortepiano. L., 1926.
3. *Barinova M.* Sovety pedagogam-pianistam o sposobah vospitanija prirodnyh muzykal'nyh dannyh uchashchihsja // Barinova — uchenitsa velikih. SPb., 2002.
4. *Gofman I.* Fortepiannaja igra. Otvety i voprosy o fortepiannoj igre. M., 1961.
5. *Ignat'ev E.* Voobrazhenie kak sredstvo poznanija i upravlenija tvorcheskoj dejatel'nost'ju // Teorija i metodika obuchenija igre na fortepiano. M., 2001.
6. *Krasovskaja E.* Muzykal'nyj ritm // Teorija i metodika obuchenija igre na fortepiano. M., 2001.
7. *Majkapar S.* Muzykal'nyj sluh, ego znachenie, priroda, osobennosti i metod pravil'nogo razvitija. P., 1915.
8. *Martinsen K.* Individual'naja fortepiannaja tehnika (na osnove zvukotvorcheskoj voli). M., 1966.
9. *Holopova V.* Muzykal'nyj ritm. M., 1980.

М. К. Кабакчи

ЛАРС СОНК И ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОКРУЖЕНИЕ

Конец XIX века характеризовался появлением в Финляндии целой плеяды молодых талантливых архитекторов, которые были практически одного возраста, получили образование в Политехническом институте Хельсинки и были учениками одного наставника — К. Г. Нюстрёма. Но при всем разнообразии своих талантов они создали одну из самых ярких и органичных архитектурных школ в Европе. Это было первое поколение архитекторов-финнов, получивших образование на родине, и это поколение заложило фундамент финской архитектурной школы, к которой относился и Ларс Сонк. Финляндия — первая страна, где женщины получили возможность не только получить архитектурное образование, но и диплом архитектора. И финские женщины не замедлили этим воспользоваться: имена С. Хорнборг, Х. Хонгелл и В. Лённ открывают список женщин-архитекторов, вошедших в анналы финской истории архитектуры.

Ключевые слова: Л. Сонк, финская архитектурная школа, профессиональное окружение, женщины-архитекторы.

M. Kabakchi

Lars Sonck and His Professional Circle

The end of the XIXth century in Finland was marked by appearance of a number of young and talented architects who were of almost the same age, had similar educational background — the all graduated from Helsinki Polytechnic Institute and were students of K. G. Nyström. However, no matter how much their talents varied, they created one of the brightest and most integral architectural schools in Europe. They made the first generation of Finnish architects who got higher education in their home country and they laid the foundation of Finnish national school of architecture to which Lars Sonck definitely belongs. Finland was the first country where women were allowed to get academic qualifications in architecture and they did not miss this