
МИНИСТЕРСТВО КУЛЬТУРЫ РОССИИ
МАГНИТОГОРСКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ КОНСЕРВАТОРИЯ

М. БЕРЛЯНЧИК

ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ НАЧИНАЮЩЕГО СКРИПАЧА

◆
МЫШЛЕНИЕ
◆
ТЕХНОЛОГИЯ
◆
ТВОРЧЕСТВО
◆

*Рекомендовано Министерством культуры Российской Федерации
в качестве учебного пособия
по курсам методики и педагогической практики
для студентов музыкальных вузов и училищ*



Санкт-Петербург
2000

ББК 85.31
Б 49

Берляничик М. М.

Б 49 Основы воспитания начинающего скрипача: Мышление. Технология. Творчество: Учебное пособие. — СПб.: Изд-во «Лань», 2000. — 256 с. — (Учебники для вузов. Специальная литература).

ISBN 5-8114-0302-X

Учебное пособие создано на базе обобщения передового опыта и современных данных музыковедения, психологии, физиологии, педагогики. Теоретически разрабатываются пути и средства совершенствования начальных этапов формирования исполнительского мастерства скрипача. Обсуждаются новые подходы к решению насущных проблем скрипичной педагогики: одаренности, развития художественного мышления, организации игровых движений, становления тона, штрихов, вибрато, виртуозных качеств, выразительного интонирования мелодии. В аспекте совместного творчества ученика и педагога рассматриваются вопросы организации занятий, репертуара, концертных выступлений.

Учебное пособие адресовано студентам высших и средних профессиональных учебных заведений, преподавателям музыкальных вузов, училищ и школ.

ББК 85.31

Магнитогорская государственная консерватория
Кафедра музыкальной психологии, педагогики и методики

Рецензенты:

С. И. Кравченко, народный артист России,
профессор Московской государственной консерватории
имени П. И. Чайковского

А. А. Глазунов, кандидат искусствоведения,
профессор Магнитогорской государственной консерватории

Оформление обложки С. ШАПИРО, А. ОЛЕКСЕНКО.

*Охраняется законом РФ об авторском праве.
Воспроизведение всей книги или любой ее части
запрещается без письменного разрешения издателя.
Любые попытки нарушения закона будут
преследоваться в судебном порядке.*

© Издательство «Лань», 2000

© М. М. Берляничик, 2000

© Издательство «Лань»,

художественное оформление, 2000

Summary

M. Berlyanchik

The bases of a violinist's education: Thought. Technique. Creativity: A student manual on the methodology and practice of violin teaching. Saint-Petersburg, Lan' Publishers, 2000. 256 p.: sheet music, illustrations. Bibliography 272 titles.

The author of the manual strives to abandon the traditional, prescriptive style of the methodological literature. This is done to better express his opinions and conclusions related to some of the most acute problems of elementary violin teaching — the opinions and conclusions based upon years of research and practical work. The manual is in fact an attempt to develop a certain philosophy of elementary violin teaching. The very appearance of such a book is dictated by life itself that calls for the emergence of a new type of musical pedagogue as a creative personality, a widely educated and fully qualified professional, prepared to resolve many educational and technical problems that are encountered in the course of teaching children with various degree of musical ability, different inclinations and interests, with their individual intellectual, emotional and psychological characteristics, etc.

The manual is aimed at enriching the professional and pedagogical mind of the future violin teacher. The most essential methodological problems are discussed in great detail — the problems of developing a harmonised complex of required abilities, of forming significant violin intonation, of mastering the skills of melody expression, of laying the proper foundations for early virtuosity, of optimal organisation of the very process of violin teaching.

The problems are considered in relation to the three basic factors of the teaching process: the development of the young violinist's creative thinking; the gradual and complete mastering of the violin technique; the stimulation of individual creativity as the driving force of artistic activity for both — teacher and student.

The methodological basis of the book's concept consists in the *culturological, systematic approach*. The approach is realised in two aspects — through utilising the data of the other fields of knowledge related to *Man and Art* (such as philosophy, aesthetics, psychology and physiology, the art studies and musicology) and through the advocacy of the maximum reliance upon the child's personality, integrity, growing intellectual potential, emotions and fantasies, urge for self-expression.

The three major components of the elementary violin teaching are discussed in the manual. These are *thought, technique, creativity*. The integral approach to the mentioned triad should stress the necessity of founding the education upon the development of the child's musical and instrumental thinking, upon the child's infinite drive towards play and creativity. The centre of the triad — the technique — is not a set of specialised and isolated rules, but an integral system of understanding «*how*», in a wider sense, *Music* is produced with a *Violin*.

The first chapter discusses the process of laying the proper foundations for the development of violin mastery. The chapter deals with the means of optimally using the potential abilities, of harmonising them, it discusses the methods of the most effective transfer of the cultural and technical skills of violin performance from teacher to student. The mastering of the violin technique is discussed taking into consideration the integrity of its three aspects — the *artistic, the tonal and the instrumental*.

The second chapter discusses some of the most acute issues of the violin art: the formation of the aesthetically valuable and expressive tone, the arsenal of strokes and vibratos. It also deals with the prerequisites and regularities of expressive melody intoning by analysing the themes of violin concerts for beginners, as well as with the sources of

a violinist's virtuosity. The third chapter is dedicated to the issues of organising the pedagogical process and encouraging the young violinist's creative activity. The author analyses the repertoire and the instrumental material of the initial stage of education, discusses the principles of the individual and group classes, suggests the limits of the stages through which the mastery and the personality of the young violinist develop.

The author concludes by emphasising the importance of combining the modern tendencies of mass violin education with the significant, world-famous achievements of the 20th century Russian school of violin performance. The author stresses that the great strength of the interpreting creativity characteristic of the Russian school, together with the perfect mastery of performing techniques and a high level of musical and aesthetic personal culture, may serve as constant source of spiritual development for a future violinist, both amateur and professional.

Предисловие

Настоящее учебное пособие предназначено для студентов высших и средних музыкальных учебных заведений, изучающих курс методики обучения игре на скрипке и проходящих соответствующую педагогическую практику. Однако данное пособие не претендует на то, чтобы заменить столь необходимый в настоящее время современный учебник по вышеуказанному курсу¹, всесторонне раскрывающий многогранный и сложный процесс профессиональной подготовки скрипача.

Хотя в предлагаемом пособии высказано немало педагогически существенных соображений и непосредственных рекомендаций, автором руководило стремление отойти от привычного, рецептурного стиля методической литературы, чтобы сконцентрировать основанные на многолетней практической и теоретической работе взгляды и выводы по наиболее острым проблемам скрипичной педагогики, приведя их в определенную систему и при этом не будучи связанным необходимостью осветить все вопросы методики занятий с начинающим скрипачом. Более того, виделось актуальным сосредоточить внимание на обсуждении теоретических и практических вопросов именно начального периода обучения скрипача

¹ Несмотря на мировое признание достижений отечественной скрипичной педагогики, учебник по курсу методики еще не создан. Специальные же издания, посвященные начальному воспитанию—обучению скрипача, ограничиваются ставшей давно библиографической редкостью работой Б. А. Струве «Пути начального развития юных скрипачей и виолончелистов» (М., 1936; 1952) и учебно-методическим пособием Т. В. Погожевой (М., 1963), многие теоретические положения и практические установки которого ныне нуждаются в переосмыслении.

как актуальной проблеме фундаментализации его профессиональной подготовки в целом, требующей во многом новых подходов в свете современных научных данных и достижений передовой практики наших дней. Иными словами, в настоящем пособии представлен опыт создания нового жанра методической литературы — своего рода философии воспитания—обучения начинающего скрипача.

Хотелось таким образом откликнуться на требования жизни, которая настоятельно выдвигает задачу становления музыканта-педагога нового типа. Это должен быть преподаватель-исследователь как творческая личность, теоретически хорошо оснащенная, профессионально грамотная, достаточно подготовленная к нестандартному решению многообразных воспитательных, инструментально-исполнительских и педагогических задач, неизменно возникающих в процессе приобщения учеников разного уровня музыкальной одаренности, личностных запросов, интеллектуального и эмоционального склада, различных психологических особенностей к искусству скрипичной игры.

Именно поэтому, согласно развиваемой здесь точке зрения, скрипач-педагог в наши дни не может довольствоваться только прикладными методическими знаниями, ориентированными чаще всего на работу с учениками так называемой «средней одаренности». Для успеха скрипичного дела важно расширять свой кругозор, углубляясь по всем направлениям в многообразные явления бескрайнего мира Искусства, Музыки и Скрипичной игры. Не случайно в последние годы заметно нарастает тенденция создания специальной литературы иного, аналитического склада, где обнаруживается стремление перейти от статического описания отдельных элементов инструментального исполнительства к выявлению закономерностей процесса их формирования и развития. Тем насущнее становится теоретическое осмысление общих принципов профессионального становления музыканта-исполнителя и, в частности, возможности комплексного овладения *фундаментом исполнительского мастерства* как феноменом культуры в его целостности уже на начальных стадиях скрипичного обучения.

Представлялось также важным содействовать преодолению отрыва скрипичной методики и широкой практики работы музыкальных школ от современных тенденций, ярко проявившихся в последние годы в смежных областях исполнительского искусства, в музыкознании в целом. Труды в области фортепианного искусства А. Д. Алексеева, М. А. Смирнова, В. П. Сраджева, Г. М. Цыпина и др., в сфере ансамблевой и квартетной музыки Т. А. Гайдамович и Р. Р. Давидяна, исследования по общим проблемам музыкально-исполнительского искусства, принадлежащие перу В. Ю. Григорьева и О. Ф. Шульпякова, наконец, музыковедческие работы В. В. Медушевского, Е. В. Назайкинско-го, М. С. Скребковой-Филатовой, В. Н. Холоповой и других исследователей способствовали возникновению новых представлений о сущности и закономерностях музыки как Искусства — музыкального творчества, исполнительства, восприятия. Эти новые взгляды, тесно соприкасающиеся с данными современных наук о человеке — психологии и физиологии, философии и эстетики, педагогики — ждут, по моему убеждению, своей реализации в теории и практике скрипичного искусства.

С этой позиции замысел и содержание настоящего учебного пособия нацелены на развитие у будущих скрипачей-педагогов методической рефлексии и теоретического мышления на уровне требований настоящего времени. Поэтому здесь предлагается в известной мере новая точка зрения на едва ли не самые существенные для развития основ скрипично-исполнительской культуры и неизменно волнующие каждого педагога проблемы начального обучения скрипачей как будущих профессионалов или образованных, практически действующих любителей. При этом предпринята попытка найти такую форму построения и изложения материала, которая сочетала бы необходимую научность с доступностью для читателей-студентов (или молодых педагогов), стремящихся критически осмыслить основополагающие принципы и содержание своей деятельности.

Другой насущной потребностью, реализуемой в настоящем пособии, является переход от укоренившейся тенденции углубленно изучать отдельные стороны скрипично-педагогического процесса к его исследованию в це-

лом. Такой подход имеет целью поставить в центр этого сложного процесса не локальные исполнительские качества и навыки, а прежде всего целостно формируемую *личность начинающего скрипача*. А это порой требует от педагога умения достаточно ориентироваться в вопросах, выходящих иной раз за пределы собственно скрипичной теории и методики, относящихся к компетенции не только исполнительского музыкознания в целом, но и, как уже сказано, смежных с ним областей науки — теории музыки, психологии, физиологии, эстетики, системологии и др.

Некоторые принципиальные установки обсуждаемых здесь путей обновления методики и практики начального обучения скрипачей отражены в самом названии и подзаглавии учебного пособия. Поскольку речь идет о *профессиональном воспитании* (точнее — учении) начинающего, его *основы* трактуются здесь разнопланово: и как многокомпонентная система (то есть целостность) наиболее фундаментальных, базовых компонентов исполнительского мастерства, и в ином аспекте — как триада взаимосвязанных сущностных предпосылок, призванных направлять и оптимизировать течение всего сложного, многостороннего процесса начальной подготовки скрипача.

Использованное в названии работы ключевое понятие «воспитание», заменившее более привычный в данном случае термин «обучение», употреблено здесь в своем широком смысле, предполагающем тесную связь, взаимовлияние воспитывающего и обучающего, образовательного и развивающего содержания занятий с начинающим скрипачом. Вместе с тем, выдвигая на первый план воспитание как первоочередную задачу притока начинающему истинных ценностных ориентаций в безграничном мире Музыки и Скрипичной игры, автор этих строк хотел привлечь внимание к главному: развитию личностной активности, сознательности и целеустремленности, необходимой самобытности действий ученика — юного скрипача, постигающего непростые азы искусства игры на скрипке.

В названии пособия поэтому обозначены три главные перспективные линии процесса начального обучения скрипача, которыми, согласно авторской позиции, являются:

- последовательное развитие *художественно-образного скрипично-исполнительского мышления*;
- углубленное постижение *технологических моментов скрипичного искусства*, охватывающих все его компоненты и связи;
- *творчество* как основной генератор деятельности ученика и педагога, живительные токи которого проникают во все грани процесса воспитания начинающего скрипача.

Поэтому триада «*мышление—технология—творчество*» призвана символизировать неразрывную целостность этих линий педагогического процесса, в которой технология, представляющая собой ее центральный, системообразующий компонент, относится не только к овладению собственно техникой игры на скрипке, но и к освоению фундамента скрипично-исполнительского мастерства в целом².

Притом расположение этих трех детерминант в названии пособия отнюдь не следует трактовать как намерение продвигаться в воспитании начинающего скрипача от развития сознания к овладению технологией игры и лишь затем обращаться к исполнительскому творчеству. Такое понимание авторского замысла было бы неверным. Именно постоянное развитие творческого мышления, пробуждение с самого начала творческой направленности всех учебно-исполнительских действий и неустанный технологический поиск, организованные в конечном счете *системно* и *целостно*, способны активно направлять воспитание и обучение юного скрипача.

В соответствии с замыслом настоящего пособия во Введении кратко проанализировано состояние широкой практики, теории и методики начальных этапов занятий в детских скрипичных классах музыкальных школ в последние десятилетия. В каждой из трех глав выделены наиболее существенные проблемы, требующие, по мнению автора,

² Понятие «технология» — буквально: учение о мастерстве как владении разнобразными способами какой-либо деятельности — применительно к обучению-воспитанию скрипача трактуется в пособии широко: как совокупность художественных норм, условий и методов овладения всеми компонентами скрипично-исполнительского мастерства и способами его развития.

переосмысления и инновационного подхода во взаимосвязи друг с другом. Исходя из сказанного выше, содержание первой главы нацелено на развитие основ музыкально-исполнительского мышления, второй — на постижение основ технологии музыкального творчества, исполнительства и искусства скрипичной игры, третьей — на творческую направленность главных компонентов сложного процесса учебной деятельности начинающего скрипача и его наставника. Вместе с тем, концепция взаимосвязанного развития скрипично-исполнительского мышления, технологических навыков и мотивации музыкального творчества пронизывает все три главы. Заключительные строки пособия посвящены подведению итогов и обобщению представленных положений, а также обсуждению целей и задач детской скрипичной педагогики на современном этапе развития отечественной музыкальной культуры. К пособию приложен обширный список литературы, цель которого очевидна: поскольку его генеральной задачей является развитие творческого мышления педагога, самостоятельное и постоянное обогащение эрудиции с помощью чтения специальной литературы широкого содержания служит здесь фактором, который трудно переоценить.

Суждения и взгляды, содержащиеся в настоящем учебном пособии, сложились в ходе собственной многолетней педагогической и методической работы автора, а также регулярного общения с коллегами по кафедрам струнных инструментов, истории и теории исполнительского искусства Московской консерватории, Российской академии музыки имени Гнесиных, Санкт-Петербургской, Новосибирской, Уральской, Петрозаводской и Магнитогорской консерваторий, Белорусской и Львовской академий музыки, со многими замечательными педагогами музыкальных школ и училищ. Всем им автор выражает искреннюю благодарность за неизменную поддержку и помощь. С особым чувством признательности автор вспоминает доктора искусствоведения профессора В. Ю. Григорьева, прочитавшего работу в рукописи и высказавшего ряд ценных пожеланий и советов.

*М. М. БЕРЛЯНЧИК
Декабрь 1999 г.,
г. Магнитогорск*

Введение

ДЕТСКАЯ СКРИПИЧНАЯ ПЕДАГОГИКА (ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА)

Таланты создавать нельзя, но можно создавать культуру, то есть почву, на которой растут и процветают таланты.

Г. Г. Нейгауз

Фундамент скрипача — музыкальная основа — закладывается в начальном обучении.

Д. Ф. Ойстрах

Роль скрипки, скрипичного искусства, тесно связанных с выражением тончайших человеческих мыслей и чувств, всегда заметно возрастала в исторические периоды развития демократических процессов в обществе. Так было и в эпоху зарождения скрипки в XVI–XVII веках, и в период становления и развития европейского романтизма, и в российской действительности XIX века, так, очевидно, должно быть и теперь — в пору глубоких общественных перемен, неотделимых от культурных процессов, призванных утверждать исконную гуманистическую ценность искусства, музыки.

В нашей стране, казалось бы, имеются весомые предпосылки для решения таких задач. Примерно с середины 50-х гг. XX столетия неуклонно увеличивается число детских скрипичных классов в начальном звене музыкального образования. Растут новые поколения скрипачей-педагогов и их учеников, подготовка которых пользовалась, да и сейчас, в трудных условиях переходного периода, пользуется известной общественной поддержкой. Однако прослеживаются тревожные симптомы снижения былого высочайшего уровня отечественного скрипичного исполнительства, признанного одним из вершинных достижений мировой исполнительской культуры XX века. Среди многочисленных лауреатов нарастающего числа всевозможных конкурсных состязаний скрипачей все меньше обнаруживается истинных художников, способных стать рядом с Мастерами недавнего прошлого. Не становятся более распространенными у нас и различные формы лю-

бительского музицирования, утвердившиеся в музыкальной жизни дореволюционной России — квартетная игра, ансамблевое и оркестровое исполнение.

Причины этого достаточно очевидны. Кроме социально-культурных и экономических факторов, они кроются в реалиях широкой практики обучения скрипачей на первых стадиях специального образования — в музыкальных школах и училищах. Здесь довольно типичным явлением стал не только существенный отрыв от художественно-исполнительских традиций отечественной скрипичной школы, но и порой попросту недостаточный уровень профессиональной подготовки. Это проявляется в обилии типичных недостатков и упущений — дефектах двигательного аппарата, отсутствии культуры звучания и интонирования, слабом развитии виртуозных навыков и владения важнейшими средствами скрипичной выразительности (прежде всего — штрихами, вибрато). Нередко и в эмоционально безразличном характере игры. В таких условиях задача даже минимальной художественной самостоятельности исполнения на начальных этапах обучения скрипачей, как правило, не ставится. Здесь обычно господствует технико-репродуктивный подход, ограниченный поначалу узкими задачами налаживания постановочных форм и игровых движений рук, обеспечения достаточно приемлемой звуковысотной интонации и внешне упорядоченных приемов извлечения звука смычком. При явном же нарушении этих норм основным содержанием дальнейшего обучения юных скрипачей, как правило, становится перманентная борьба с профессиональными недостатками. Но ограниченная лишь попытками искусственно усовершенствовать внешние формы игры, она чаще всего не приводит к улучшению художественной ее стороны.

Поэтому эффективность широкого распространения в нашей стране начального скрипичного образования в целом оказывается довольно низкой. Велик отсев учащихся из скрипичных классов музыкальных школ. В итоге недоукомплектованы контингенты не только средних, но и высших учебных заведений, а потому хроническим в России стал дефицит скрипачей-оркестрантов. В сущности,

как уже сказано, утеряны и российские традиции любительского музицирования. Отметим актуальность их возрождения не только в свете насущных потребностей демократизации и гуманизации музыкальной жизни, но и в плане обогащения той питательной среды, которая необходима для появления ярких артистических индивидуальностей.

Таким образом, можно констатировать, что широкое обучение детей скрипичной игре в настоящее время, в соотношении с достигнутым уровнем отечественного исполнительства, находится в кризисном состоянии. Среди многих и разных его причин выделим то обстоятельство, что на вооружении педагогов до сих пор нет *обобщающего труда по современной теории и методике начального обучения скрипача*. В условиях отсутствия даже учебника по курсу методики для музыкальных вузов и училищ педагогическая практика может опираться лишь на сравнительно немногочисленные работы, посвященные отдельным сторонам скрипичного исполнительства — интонации, звукоизвлечению, аппликатуре, штриховой технике и пр. (труды И. А. Лесмана, К. Г. Мостраса, В. Ю. Григорьева, И. М. Ямпольского, М. Б. Либермана, А. А. Ширинского и др.), а также на первые опыты обобщения творческой деятельности выдающихся отечественных педагогов — Л. Ауэра, Л. Цейтлина, А. Ямпольского, Ю. Эйдлина, Ю. Янкелевича, Б. Беленького и исполнителей-педагогов Д. Ойстраха, Л. Когана, М. Ваймана, Б. Гутникова, Э. Грача. Но в этих публикациях, ставших ныне доступными для новых поколений скрипачей, вопросы начального обучения не выделены.

В сущности, можно назвать лишь три работы, специально посвященные данной теме. Это — давний труд Б. А. Струве «Пути начального развития юных скрипачей и виолончелистов», второе издание которого вышло в 1952 г.; учебно-методическое пособие Т. В. Погожевой «Вопросы методики обучения игре на скрипке» (1963 г.) и переводной труд К. Флеша «Искусство скрипичной игры», первая часть которого в русском переводе была издана в 1964 г. Работа Струве (186), названная им «Этюдом из области музыкальной педагогики», несмотря на

многие устаревшие положения и высказывания (особенно касающиеся вопросов идеологического порядка), остается, пожалуй, единственной в нашей литературе попыткой привлечь читателя-педагога к самостоятельным и научно, выверенным разумеется, для того времени, размышлениям о коренных проблемах обучения детей скрипичной игре. Справедливости ради отметим, что ряд прозорливых замечаний автора, касающихся, например, работы над постановкой рук, звукоизвлечением, интонированием, а также вопросов воспитательно-педагогического характера, не получили, к сожалению, дальнейшей разработки. Методологические позиции пособия Погожевой (см.: 139) сегодня во многом представляются устаревшими. В частности — из-за явной «рецептурности» рекомендаций, тенденции рассматривать формирование исполнительских навыков в русле рефлекторной теории, стремления регламентировать процесс развития скрипача, распределив компоненты его мастерства по этапам-классам независимо от индивидуальных особенностей дарования детей.

Что же касается капитального труда Флеша (203), то в нем, как и в вышеупомянутых работах, посвященных отдельным сторонам исполнительства, теоретические и методические положения даны без учета возрастных особенностей учащегося, что не позволяет составить представление о существовании у крупнейшего зарубежного педагога цельной системы начального обучения скрипача. К тому же важнейшие в современной методологии вопросы художественного порядка сосредоточены во втором томе труда Флеша, оставшегося недоступным российскому читателю.

Не получили достаточной разработки применительно к начальным этапам обучения скрипача и концептуальные выводы общего инструментально-исполнительского характера, сделанные не столь давно в работах О. Ф. Шулпякова, в частности в обобщающем труде «Музыкально-исполнительская техника и художественный образ» (см.: 217), и его последователей — О. П. Сильда, В. П. Сраджева, А. А. Станко, Р. Л. Леонидова, С. М. Шальмана и др. (см.: 169; 182; 183; 101; 214). Суть их, коротко говоря,

сводилась к тому, что исполнительские действия, исполнительский аппарат, исполнительские умения и навыки музыканта-инструменталиста представляют собой сложно организованные системные образования, что, разумеется, требует кардинального пересмотра существующих подходов к их формированию.

Между тем, обоснованное в указанном исследовании О. Ф. Шульпякова фундаментальное значение процесса *анализа через синтез* для полноценного музыкально-исполнительского действия поставило скрипичную педагогику перед необходимостью коренного переосмысления методологии начального этапа формирования исполнительского мастерства и научной разработки его теоретических основ.

Здесь необходимо отметить, что бытующая в широкой практике методика начального обучения скрипачей в ходе исторического развития складывалась сугубо эмпирически. К настоящему времени она оказалась оторванной, с одной стороны, от научного анализа и обобщения передовой практики отечественных и зарубежных исполнительских и педагогических школ, с другой — от достижений современной науки: методологически важных для детской скрипичной педагогики данных искусствоведения и эстетики, психологии и физиологии, теоретического и исполнительского музыкознания. Практические наблюдения и анализ имеющейся (весьма скромной!) методической литературы убеждают в том, что до сих пор остаются неясными самые существенные вопросы содержания и построения начальных этапов обучения. Между тем, хорошо известно, что именно самое начало занятий на скрипке, его целевые установки, профессиональный уровень и реальные достижения определяют судьбу скрипача на всех последующих стадиях подготовки.

Итак, актуальной задачей сегодня представляется разработка основного круга специальных вопросов теории и практики начальных этапов обучения скрипача. Исходя из этой посылки, попытаемся в предварительном порядке несколько подробнее раскрыть ряд существенных методологических проблем, имея в виду преодоление отмеченных выше типичных недостатков широкой практики подготовки скрипачей.

В скрипичной педагогике, как уже сказано, детально описаны отдельные элементы игры и методы их освоения (организация игровых движений каждой руки, звукоизвлечение, звуковысотная интонация, овладение позициями и т. п.). Однако в реальном исполнительском процессе эти элементы не функционируют обособленно друг от друга. Конкретная игровая деятельность скрипача носит *целостный характер*. Анализируя ее, нельзя упускать главное: наряду со взаимодействием разнообразных технических элементов она включает множество компонентов художественного порядка, направленных на решение целевой задачи — выразительное *произнесение* исполняемого мелодического текста. При этом художественные и технические компоненты исполнительского процесса функционируют системно, что характеризуется, среди прочего, наличием между ними прямых и обратных связей. Следует подчеркнуть, что эта системность может быть сформирована только в соответствующем образом организованной учебно-исполнительской деятельности, которая с первых шагов учения также должна носить цельный и преемственный характер.

Для объективного анализа игрового процесса в целях разработки соответствующих методик необходимо, согласно требованиям психологии деятельности (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина и др.), расчленять исполнительский процесс не на элементы, а на простейшие целостные единицы — *исполнительские действия*, содержащие элементы образно-художественного, музыкально-слухового, двигательного порядка и направленные на выразительное произнесение мелодии. Подчеркнем: именно овладение *совокупностью* таких сложных (многосоставных) *исполнительских действий*, а не набором их элементов, образует широко понимаемое *исполнительское мастерство* скрипача (как и любого другого инструменталиста), фундамент которого необходимо закладывать с первых шагов.

Очевидно, что определенная структура исполнительских действий спонтанно формируется уже на самой ранней стадии обучения, когда перед начинающим впервые возникает задача воспроизведения на инструменте простейшей

мелодии народной или детской песни. Здесь заключены большие возможности для формирования перспективной или, напротив, мало перспективной структуры управления исполнительскими действиями. Однако не все педагоги отдают себе отчет в том, что структура управления исполнительским процессом на данном этапе, по существу, ничем не должна отличаться от последующих этапов, когда исполняется гораздо более сложный репертуар. Поэтому крайне важно привлечь внимание педагогов-практиков к сложной, многокомпонентной структуре исполнительских действий начинающего скрипача и вынести на обсуждение ряд методологических соображений, касающихся начальной организации процесса его учения.

Обратимся прежде всего к специфике воплощения мелодии на скрипке, что принципиально важно ввиду преимущественно мелодической ее природы. Здесь мелодия как художественная целостность, в которой тесно взаимодействуют все выразительные средства музыки, искусственно расчленяется на элементы, поскольку их разъединяют игровые действия правой и левой рук скрипача.

Поясним. Воплощение звуковысотного рисунка мелодии в наибольшей мере связано, разумеется, с действиями пальцев левой руки на грифе. Ритмическая же ее сторона выявляется ими лишь при фиксации, в основном, начала и окончания каждого звука мелодии. Поэтому, когда на первом этапе изолированно формируются технические навыки каждой руки, возникает опасность закрепления у учащихся не процессуально-временных, а «точечных» представлений о произнесении мелодии, о чем в свое время прозорливо говорил Л. Ауэр (см.: 9, 89).

Действия же правой руки скрипача, управляющей смычком и выявляющей звучание инструмента, напротив, связаны прежде всего с процессуальной (метроритмической) стороной мелодии, а также с ее тембровыми и громкостными градациями. Высотно-ладовые элементы мелодического рисунка выявляются здесь дискретно — лишь в моменты звучания открытой струны. В этих условиях необходимая целостность исполнительских действий

скрипача может быть обеспечена только в результате *целенаправленной координации* игровых приемов правой и левой рук начинающего.

Вместе с тем адекватная структура исполнительских действий скрипача далеко не ограничивается хорошей координацией игровых движений обеих рук. В современной психофизиологии общепризнанно положение о том, что различные специфические виды человеческого поведения (в их число, разумеется, входит скрипично-исполнительская деятельность) оптимально организуются благодаря сложному взаимодействию многих факторов (компонентов) разного порядка и уровня, получившему общее название *функциональной системы управления*. Согласно концепции академика П. К. Анохина, одного из создателей теории функциональных систем, любой поведенческий акт человека, направленный на достижение определенного результата (частным его случаем и является интонирование мелодии на скрипке) организован *системно* (см.: 5). Ему присуща, по выражению ученого, операционная архитектоника, заключающаяся в иерархии ряда стадий. Притом первую из них характеризует интеграционный процесс, фокусирующий разнородные факторы на реализации целевой задачи, в данном случае — выразительном произнесении мелодии.

Сущность этого явления состоит в том, что качественные характеристики исполнения мелодии определяет не только пусковой условный стимул — визуальное восприятие ее нотного текста и слухомоторное представление звучания. Управление, по Анохину, складывается многообразно. Так, непосредственный раздражитель исполнительского акта (например, чтение нот или звуковое представление) дает лишь первичный импульс к его осуществлению. Конкретные же особенности мелодического творчества исполнителя определяются синтезом как всей поступающей информации о параметрах звучания с элементами прошлого опыта музыкального восприятия и исполнения (с существующим у музыканта, по терминологии Б. Асафьева, «словарем интонаций»), так и самых разнообразных возбуждений, в том числе и тех, что порой далеко выходят за пределы музыки.

Среди последних важная роль принадлежит мотивационным возбуждениям (биологического и социально-культурного характера), слагаемым интеллектуального развития музыканта, обобщениям художественных образов других искусств и пр. Следовательно, формируя и усиливая различные факторы, стимулируя их взаимодействие, можно, благодаря саморегулирующемуся характеру всей системы инструментального произнесения музыки, добиваться постепенного совершенствования исполнительских действий. Только при этом условии реальным становится осуществление в скрипичном исполнительстве и обучении скрипача принципа множественного и концентрированного воздействия музыкально-выразительных средств, который, согласно современным музыковедческим концепциям (Л. А. Мазель, В. В. Медушевский, Е. В. Назайкинский, В. А. Цуккерман и др.), является одним из важнейших факторов постижения художественной семантики музыки.

Однако на пути адекватного формирования исполнительских действий скрипача возникает ряд органических трудностей. Одна из главных, по нашему мнению, связана с известным явлением функциональной асимметрии больших полушарий головного мозга человека. Так, доказано, что левое (доминантное) полушарие в ходе эволюции приобрело интеллектуально-логическую специализацию, тогда как правое сохранило и усовершенствовало свою образно-эмоциональную (конкретно-чувственную) специфику. Имеются данные, свидетельствующие о разнесенности по полушариям отдельных компонентов музыкального восприятия, а следовательно, и управления исполнительскими действиями инструменталиста. Благодаря им в психофизиологии и музыкознании возникла точка зрения, что адекватное восприятие музыки в значительной степени связано с активным функционированием правого, недоминантного полушария. Правда, впоследствии утвердился взгляд, что любая человеческая деятельность в конечном счете управляется весьма тонким и нестереотипным взаимодействием полушарий.

Эти данные послужили основанием для выдвинутой музыковедом В. В. Медушевским концепции двой-

ственности музыкальной формы (в широком ее понимании). По мнению исследователя, так называемая *редуцированная* (свернутая) ее сторона заключается в высокоразвитом, логически расчлененном восприятии высотно-временных параметров звучания. Однако целостное восприятие семантики музыкального процесса связано с иной — *развернутой* — стороной музыкальной формы, с выразительно-пластическим слышанием музыки, что требует в ходе исполнения приоритетной опоры на темброво-громкостные характеристики звучания, активно воспринимаемые недоминантным полушарием (см.: 111, 182).

Таким образом, в данной концепции дифференцированы две стороны музыкальной формы — аналитическая (редуцированная), связанная с логическим мышлением, присущим левому полушарию, и интонационно-драматургическая (развернутая), опирающаяся на ассоциативно-образное восприятие, свойственное правому полушарию. Причем первая характеризуется как *каркас, встроенный во вторую*, непосредственно связанную с сущностной природой музыкальной формы в целом, с отражением в ней особого художественного мира музыки (111, 180). Показательно, что эти соображения адресованы теории исполнительской педагогики, ибо фактически формирование восприятия выразительности исполняемой музыки далеко не всегда опирается на ее конкретно-чувственную (интонационно-драматургическую) природу.

Это положение представляет значительный интерес для скрипичной педагогики. Ведь при игре на скрипке как бы происходит, повторим, разделение целостного высотно-ритмического рисунка мелодии, причем работа над звуковысотным интонированием приобретает, как правило, чисто логическую направленность (хотя связанные с этим движения левой руки инструменталиста управляются правым полушарием!). С другой стороны, это полушарие, направляющее в первую очередь конкретно-чувственное восприятие темброво-громкостных характеристик звучания, руководит действиями не правой (смычковой), а левой (грифной) руки скрипача. Проясняется, таким образом, что исполнительскими действиями

играющего на смычковом инструменте присущи органические противоречия, коренящиеся в их специфике. Притом функциональная асимметричность мозгового управления этими действиями заметно усугубляет указанное основное противоречие произнесения мелодии на инструменте. К разделению ее компонентов между игровыми приемами левой и правой рук, явной асимметричности их двигательных форм добавляется разнесение по полушариям отдельных сторон мелодического текста в условиях перекрестного управления руками. Подобное — тройное — усложнение исполнительских действий скрипача требует понимания того, что решающая роль в их структуре должна принадлежать именно *координационным факторам*.

Однако воздействие этих факторов, имеющее принципиальное значение именно в начальной стадии учения, когда функциональная система управления исполнительскими действиями у каждого ученика еще только складывается, методически не обеспечено. Закономерна, по нашему мнению, критика традиционного в смычковой методике принципа «разделения задач» и одного из его наиболее крайних проявлений — метода «разобщенной постановки» рук. Любопытно, что обоснованные возражения против этого метода выдвигались еще в тридцатые годы, например, В. Н. Римским-Корсаковым (152). Предвосхищая современные научные представления, он справедливо писал тогда, что «отдельные механические приемы никогда не дадут конечного итога — музыкального исполнения — *и сами собой даже не объединяются в общий процесс игры* (курсив наш. — М. Б.), если они не будут подчинены совершенно определенной, высшей, по сравнению с ними, психофизиологической (нервной) работе» (152, 56).

«Момент координации, — справедливо указывал Р. Е. Сапожников, — не сводится к механическому «присоединению» движений одной руки к другой, ибо при объединении действий рук исполнение виолончелиста или скрипача приобретает иной характер, иную закономерность» (161, 152). В этом плане представляется ценным вывод о том, что «упражнения для каждой руки имеют

значение только для анализа трудности, но не как *метод систематической работы*» (161, 152; курсив наш. — М. Б.). К сожалению, тенденция к чисто внешней упорядоченности игровых движений начинающего скрипача заслонила эти разумные предостережения.

В свете приведенных соображений относительно необходимости ранней заботы о целостности восприятия музыкальной формы и соответствующей взаимосвязи разнородных компонентов исполнительских действий скрипача возникает задача выявления таких средств инструментальной выразительности, которые, относясь к функционированию правой либо левой руки, по своей художественной и технологической сущности объединяли бы различные стороны произнесения мелодического текста. Такими координирующими по своей природе средствами, согласно нашим взглядам, являются *штрихи* и *вibrato*, в наибольшей мере определяющие выразительные (образно-драматургические) качества звучания при игре на смычковом инструменте. Забегая вперед, отметим, что в усилении внимания на ранних стадиях учения к формированию этих важнейших компонентов исполнительского мастерства мы видим одну из возможностей преодоления тех органических трудностей, о которых здесь идет речь.

Интегративная природа скрипичных штрихов определена, во-первых, *ритмо-высотным единством* самой мелодии, при котором ее ритмическая структура семантически связана с интонационно-высотным рисунком мелодической линии. Метроритмическими факторами обуславливаются также относящиеся к штриховой стороне игры *артикуляция* и *акцентуация* музыкальной ткани, существенно влияющие на выявление образно-художественного смысла мелодического высказывания. Во-вторых, сложно-функциональная природа штрихов обусловлена тем, что тембральная сторона звучания, согласно имеющимся данным, в непосредственном музыкальном восприятии *слита* с высотными параметрами. Разумеется, и такой важнейший фактор целостности мелодического текста, как громкостно-динамические градации звука, связан в наибольшей мере со штриховой палитрой скрипача.

Углубить понимание этих взаимосвязей помогли выводы, сделанные в исследованиях психолога А. А. Володина (39; 40). Им показано, что «штриховая фактура, представляющая *«одежду» выразительности горизонтального строения музыкальной ткани, является светотенью интонационного и ритмического рисунка, носителем эмоциональных признаков мелодического синтаксиса»* (39, 60; курсив наш. — М. Б.). Поэтому тембро-высотное единство четко распадается на две функции: *музыкально-выразительную, то есть интонационную (высотную), и образно-выразительную (тембровую).*

Обратим внимание читателя на близость этого положения приведенной выше концепции двойственности музыкальной формы. Не случайно многие педагоги-струнники, например А. К. Федорченко, обращали особое внимание на необходимость целенаправленного воспитания тембрового слуха, без чего «при попытках начинающего извлечь непрерывный звук смычком, даже *при внешне правильных движениях, возникают срывы звука, большое количество шумов»* (198, 130; курсив наш. — М. Б.). Думается, причиной этого является неустановившаяся еще координация восприятия тембровых характеристик звучания (правое полушарие) и осмысления закономерностей вариантного управления движениями смычка (левое полушарие).

Между тем, на первых уроках скрипичной игры по сию пору используется извлечение звука щипком в качестве способа, якобы позволяющего сосредоточить внимание начинающего на представлении высоты искомого звука и соответствующих действиях пальцев левой руки на грифе. При этом, однако (как следует из всего сказанного), совершенно игнорируются закономерности музыкального восприятия. Столь же не отвечает этим закономерностям длительная игра бескрасочным, невибрированным звуком, типичная для начальных этапов занятий на скрипке³.

С методологическими просчетами связаны и известные трудности, которые обычно сопровождают изучение пози-

³ Некоторые пути преодоления этих трудностей мы попытаемся рассмотреть в последующих главах и разделах настоящего пособия.

ций и их смен. В основу психологии освоения скрипичного грифа целесообразно положить принцип осознания начинающим так называемых позиционных смен не как чисто технических приемов, расширяющих регистровый диапазон игры, а как важнейшего средства *мелодического синтаксиса*. Преодолевая таким путем типично механический подход к изучению грифа, начинающий мог бы яснее представлять себе связывание звуков в различных его точках (в одной и разных позициях) как *общую закономерность* звукообразования и произнесения мелодии на скрипке.

До сих пор речь шла о методологических и теоретико-методических проблемах начального обучения скрипача, так или иначе связанных с технологической стороной исполнительских действий⁴. Но при таком ракурсе анализа скрипично-педагогических проблем технико-технологические моменты скрипичной игры неизбежно будут выходить на первый план, подавляя проблемы сущностные — художественные. Причин тут много. Среди них — и особые трудности соединения организма ребенка с инструментом; и специфические сложности процесса звукообразования, изначально требующие тонкой взаимосвязи различных действий играющего; и задачи координации разных сенсорных систем организма — слуховой, мышечно-двигательной, осязательной; и многое другое. Известный дидактический принцип, постулирующий единство музыкального и технического развития исполнителя при ведущем значении художественного начала, потому во многом и остается лишь декларацией, что те или иные технологические проблемы заполняют весь круг забот педагога, а следовательно, и ученика.

⁴ Термин «технология», как уже говорилось в Предисловии, используется здесь расширенно для обозначения механизмов, способов, организационных факторов, предполагающих функционирование и рабочее взаимодействие элементов самого различного порядка — образно-художественных (ассоциативных), музыкально-познавательных, звукообразующих, двигательных-игровых и пр. Техника же в нашем понимании — явление более узкое, обозначающее, во-первых, физический слой игрового процесса, двигательный компонент исполнительских действий; во-вторых, — владение отдельными выразительными средствами исполнительства, имеющимися в распоряжении скрипача. В этом плане сравним выражения: «блестящая техника» и «штриховая техника». Первое говорит, скорее всего, о высоком уровне скрипично-игровых движений в целом, второе — о владении смычковыми штрихами.

Между тем ребенок приходит в скрипичный класс с совсем иными потребностями и надеждами. Ему нравится не только чарующее, не похожее на другие инструменты, звучание скрипки, но и (быть может, прежде всего!) весь притягательный облик играющего скрипача, доблестно управляющего своими руками, которые эти волшебные звуки производят. Он надеется очень скоро играть так же, ибо понятие игры для него имеет не переносный, а прямой смысл. Ведь игра есть основной вид жизнедеятельности ребенка, не требующий какой-либо особой и длительной подготовки. Налицо различная мотивация учебно-игровой деятельности: у педагога одна, у ученика же — совсем иная. Очевидно, впрочем, что у начинающего могут быть и другие мотивации. Выделим две основные: 1) *музыкальную*, в основе которой лежат личностные особенности интонационно-слухового восприятия и мышления ребенка; 2) *игровую*, которая питается интересом к самому инструментально-игровому процессу, к его внешним проявлениям.

Педагогические установки при столь разных мотивациях не могут быть идентичными. В первом случае понадобится продвижение от удовлетворения музыкальной потребности к познанию инструмента; во втором — углубление интереса к скрипичной игре предстоит направлять в сторону погружения в мир музыкальных и скрипичных звучаний. Но и в том и в другом случае (очевидно, нюансов и вариантов психологической мотивации может быть множество) *музыка* и *скрипка* для начинающего должны составлять неразрывное целое. Иначе говоря, нужно, чтобы музыкальное развитие и постижение технологии скрипичной игры были слиты в один сложный процесс.

В скрипичной педагогике подобный принцип отсутствует, а практика начального обучения игре на скрипке исповедует, как уже говорилось, метод «разделения задач». В данном случае музыкальная (точнее — художественная) задача отделяется от технико-технологической вопреки их органической целостности и изначальным потребностям ребенка. Здесь, правда, бывают два варианта. Одни педагоги поначалу совсем оставляют музыкальное

развитие в стороне, другие же занимаются им параллельно с налаживанием игрового процесса, но, по существу, отдельно от него. Подчеркнем, что и такой метод не решает проблемы целостности музыкально-скрипичного развития начинающего — он нуждается в корректировке.

Альтернативой пресловутому методу «разделения задач» звучит высказывание известного пианиста и педагога Л. В. Николаева, который считал, что «деление работы на художественную и техническую грубо и приблизительно. Они переходят одна в другую незаметно и постоянно. К тому же, — отмечал он, — в работе технической есть художественные элементы, а работа художественная неотрывна от технической» (159а, 153).

Центральной проблемой и главной педагогической задачей при этом должно быть формирование и развитие художественного — *образно-ассоциативного* — мышления ребенка, сфокусированного на адекватное представление и восприятие скрипичного звучания. Подход к каждому начинающему в этом плане может быть только сугубо индивидуальным. Вместе с тем важно всегда исходить из того общеизвестного факта, что потенциальные возможности восприятия, накопления и переработки разнообразных впечатлений, проекции их на собственную игровую деятельность, а следовательно, развития воображения и фантазии у ребенка чрезвычайно велики. Ведь он поначалу обладает синкретическим (целостным) восприятием и мышлением, что, в принципе, должно облегчать развитие образно-художественных потенциалов юного скрипача.

Аналитические же свойства, на которые неизбежно приходится опираться в чисто технологической работе на инструменте, в раннем возрасте еще слабы. Но зато исключительно мощны (психо-физиологически обусловлены) интеграционные процессы растущего детского организма. И именно на их использовании целесообразно строить конкретные методы учения начинающего.

Поэтому круг художественно-эстетических впечатлений, получаемых ребенком в детском скрипичном классе, должен быть чрезвычайно широк. Для него последний должен стать полем сильного притяжения — средоточием его

разнообразных художественных, эстетических, познавательных, нравственно-этических потребностей, возможностью реализации самых разных личностных склонностей и интересов. Здесь, в игровой деятельности ребенка, важно сочетать элементы разных искусств, различные виды детского творчества, интересно увязывать их с жизненными наблюдениями, образными ассоциациями, нравственными размышлениями и т. д. Так строили занятия с начинающими П. С. Столярский, Л. М. Сигал⁵, в наши дни — видный японский педагог-воспитатель скрипачей Ш. Сузуки и многие другие мастера детской скрипичной педагогики (см.: 140; 257; 258; 259).

В свете сказанного в предварительном порядке коснемся еще одного важнейшего вопроса. Известно, что современное исполнительское искусство отличается интерпретаторскими тенденциями, которые, однако, еще мало отражены в музыкальной педагогике, направляющей юного музыканта, в сущности, по пути репродуктивных отношений с исполняемым музыкальным произведением. Правомерно спросить: возможно ли сизмала готовить исполнителя к интерпретаторскому творчеству, к созданию так называемого произведения исполнительского искусства, о чем уже давно пишут эстетики и искусствоведы (А. А. Николаев, С. Х. Раппопорт, Г. И. Гильбурд, Н. П. Корыхалова и др.). Иными словами: в какой мере и на какой стадии исполнительского развития можно воспитывать личностно-творческое отношение к произведению, которое играет юный музыкант?

Прояснить этот вопрос важно не только теоретически, но прежде всего в практическом плане, поскольку приобщение начинающего к самобытному прочтению исполняемой музыки, очевидно, требует соответствующей ориентации всего педагогического процесса. Тем более что во взглядах некоторых педагогов музыкальных школ подчас просматривается намерение противопоставить интерпретаторское начало развитию творческих качеств,

⁵ См.: *Гринберг М. и Пронин В.* В классе П. С. Столярского (70); *Фельдгун Г.* П. С. Столярский — организатор, педагог и воспитатель скрипачей (199); *Сигал Л.* Воспитание волевых качеств в классе по специальности (166).

связанных с импровизацией и сочинением, чтением с листа и транспонированием, с участием в коллективном музицировании и т. д. По нашему мнению, такое противопоставление ошибочно. Творческий потенциал юного музыканта следует развивать во всех направлениях, применительно к самым разным видам музыкальной деятельности.

Что же касается индивидуально-творческого отношения к исполняемой музыке как основы интерпретаторского мышления, то воспитывать это качество также необходимо с самого начала — когда будущий скрипач осуществляет свои первые опыты воспроизведения на инструменте мелодического текста народных песен и танцев, небольших разнохарактерных пьес. Ибо данное качество служит средством установления духовной связи между внутренним миром начинающего и возможностью его раскрытия соотнositельно с микрокосмосом авторских мыслей и чувств, словно зашифрованных в исполняемой музыке. Ведь каждое, даже самое простое произведение, будь то народная песня, танец, характерная мелодическая пьеса или, скажем, концертное сочинение из детского скрипичного репертуара (например, концерт си минор О. Ридинга или концертино А. Яныпинова) может быть исполнено более мужественно, драматично, импульсивно либо, напротив, лиричнее, созерцательнее, эпичнее и т. д. То есть с различным подтекстом, основанным на более или менее обширных контекстных связях, доступных юному музыканту⁶. Обсуждение этих возможностей с юным скрипачом, выявление его личностных склонностей в прочтении музыкальной фразы, темы, всего сочинения, по нашему мнению, должно органично войти в систему занятий, основанную на межличностном, субъект-субъектном (а не субъект-объектном) общении учителя и ученика⁷.

⁶ Отсылаем заинтересованного читателя к статье В. Ю. Григорьева «Специфика исполнительского творчества и работа над музыкальным произведением» (см.: 68), где дан обстоятельный анализ связей интерпретаторского прочтения музыкального произведения с выявлением широкого поля его подтекста, исторического и современного контекста.

⁷ Нам известен, к сожалению, только один пример непосредственного обращения авторов скрипичного учебного пособия к начинающему, где предлагается выбрать наиболее близкий по духу характер исполнения народной песни (см.: 38).

Подведем кратко итоги сказанного. Наша музыкально-педагогическая теория и практика остро нуждаются в разработке особой отрасли — *детской скрипичной педагогики*. Ее методологические позиции, теоретические принципы и практические рекомендации необходимо соотнести, с одной стороны, с научно достоверным анализом типичных трудностей и недостатков, обычно сопровождающих весьма непростые и вместе с тем наиболее ответственные начальные этапы учения скрипача.

Актуальная задача данной ветви теории исполнительства и музыкальной педагогики — существенный пересмотр эмпирически сложившейся методики подготовки скрипачей, разработка научно обоснованной методологии этого сложного процесса, прежде всего его начальных этапов. На смену узко-предметному (преимущественно технико-инструментальному) содержанию начального обучения должен прийти *широкий (системный) подход*, основанный на всемерном раскрытии исконных потребностей ребенка — его стремления к игре и звуковому самовыражению на инструменте, на последовательном развитии целостного музыкально-образного и скрипично-исполнительского мышления, на раннем приобщении к творческим поискам не только в художественно-интерпретационном, но и в технологическом плане.

Направляющим ориентиром, своего рода теоретической моделью такого подхода может стать типизированное *системное представление о комплексном фундаменте исполнительского мастерства высококвалифицированного скрипача*, под которым следует понимать интегрированную (свернутую) совокупность разносторонних индивидуально-личностных качеств исполнителя, его высокой художественно-эстетической культуры, развитого музыкального и инструментального мышления, специальных скрипичных способностей, умений и навыков, развертывающихся в процессе самобытного, социально мотивированного интерпретаторского творчества⁸.

⁸ Детальный анализ системных представлений о структуре исполнительского мастерства скрипача, его системообразующих компонентах и их базовом комплексе содержится в другой нашей работе (см.: 21).

Концепцию ориентации процесса формирования основ исполнительского мастерства на системное представление его высшего профессионального уровня мы попытались отобразить в виде двух изоморфных (структурно подобных) графических моделей (см. рис. 1, 2). Разумеется, их назначение состоит лишь в том, чтобы помочь читателю обрести цельное представление о системной сущности исполнительского мастерства скрипача и возможности адекватного подхода к формированию его основ у начинающего. Поэтому предлагаемые наглядные модели отнюдь не следует рассматривать как тенденцию в какой-либо мере схематизировать процессы учения скрипача и овладения фундаментальными исполнительскими навыками.

Широко понимаемое индивидуальное исполнительское мастерство есть частное проявление *исполнительской культуры*, достигнутой в историческом развитии скрипичного искусства. Именно соотнесение понятия мастерства с представлением о культуре, рассматриваемой всегда в духе системных принципов, приводит к необходимости его широкого толкования. Поэтому концептуальная идея настоящей работы состоит в том, что ученик, последовательно и целеустремленно развивая свое исполнительское мастерство на основе целостного представления о его базовом комплексе, постепенно присваивает культуру, созданную предшествующими поколениями скрипачей, направленную в будущее.

Важнейшим условием практической реализации этой концепции является осуществление дидактического *принципа преемственности*, что предполагает тщательную разработку генезиса основополагающих предпосылок развития системных компонентов мастерства⁹.

В структуре базового комплекса, о преемственно организованном формировании-развитии которого идет речь, можно выделить три основных конструктивных блока, где свернуты их многочисленные и разноплановые

⁹ Проблемы преемственности применительно к осмыслению системной сущности, задачам воспроизводства и развития исполнительской культуры современного музыканта-инструменталиста были разработаны в наших предшествующих публикациях (см.: 24; 26; 27).

элементы. Назовем их: 1) *ориентационно-мотивационный*, 2) *операционно-технологический*; 3) *интерпретационно-творческий*. В первом из них доминирует цель развития музыкально-исполнительского (художественно-образного) мышления, во втором — овладение *технологическими средствами* исполнительства, в третьем — приобщение к *творчеству*. Но все три блока образуют, как уже говорилось, *единую систему* — целостность, структуры которой многослойны и всепроникающи. Указанные же их целевые свойства постоянно взаимодействуют друг с другом, выявляя свое доминирующее функциональное значение применительно к конкретной — исполнительской или учебной — ситуации. Так, в одном случае понадобится сосредоточить внимание, скажем, на развитии образного мышления, в другом — на осмыслении технологии звуковыражения, в третьем — всячески активизировать внутренние творческие импульсы. Но ясно, что результат в конечном счете достигается благодаря взаимодействию всех этих факторов.

В каждом из обозначенных блоков структурированы многообразные предпосылки функционирования и развития не только отдельных сторон и компонентов мастерства, но и всей системы.

Важными, во многом определяющими факторами формирования всех трех блоков являются гибкое сочетание осознаваемых и интуитивных (неосознаваемых психически) моментов развития, становление скрипично-исполнительского мышления, наполнение его пространства многочисленными ассоциативными связями в сферах художественной образности, мелодического творчества, инструментальной технологии и т. д.

Этот небольшой, сугубо теоретический экскурс понадобился здесь для того, чтобы привлечь внимание читателя — студента и молодого педагога — к необходимости и возможности самостоятельного применения развиваемых ныне в самых различных сферах (в том числе и в музыкознании) общих принципов системного, культурологического подхода в специфической области детской скрипичной педагогики.

Еще раз подчеркнем, что одним из главных условий его практического осуществления является отказ от устоявшихся постулатов начального обучения скрипача, диктующих тернистый путь постепенного продвижения от освоения поначалу отдельных («разобщенных») элементов сложных исполнительских действий к их постепенному объединению. Системный же подход, как уже сказано, опирается на сохранение органической целостности исполнительских действий на всех этапах учения, в том числе и в самом начале. Эта исходная теоретическая посылка должна, как уже сказано, повлечь за собой кардинальное обновление традиционных методов начальной подготовки скрипачей. Некоторые важные, с нашей точки зрения, моменты и предпосылки этого процесса мы раскроем на последующих страницах пособия.

Глава I

РЕБЕНОК В ДЕТСКОМ СКРИПИЧНОМ КЛАССЕ: СТРАТЕГИЯ И ТАКТИКА УЧЕНИЯ

Учебная деятельность начинающего и характер его общения с первого появления в классе скрипичной игры весьма специфичны. Здесь, в непривычной обстановке индивидуальных занятий, встречаются двое: взрослый мастер-педагог и малыш 5–7 лет. Первый, понятно, стремится как можно скорее и лучше преподать своему воспитаннику основы скрипичного профессионализма; второй же, чаще всего, не обладает необходимой для этого базой собственных наблюдений и обобщений, ибо его впечатления о скрипке и скрипичной музыке неизбежно отрывочны, случайны, поверхностны.

В той или иной мере тут возникает довольно противоречивая ситуация. С одной стороны, педагог прав, реализуя свои намерения, поскольку скрипка — сугубо профессиональный инструмент, на котором даже для коллективного любительского музицирования требуется оснащение разносторонним комплексом специальных умений и навыков. Но, с психологической позиции ученика, правомерна и его потребность в ролевой игре в скрипача, удовлетворяющей прежде всего эстетическое представление о скрипке, ее звучании-пении, ярких атрибутах сольного скрипичного исполнительства.

Разрешение подобных противоречий, которые поначалу могут омрачать жизнедеятельность начинающего в детском музыкальном классе, лежит в русле гибкого, взаимосвязанного осуществления стратегии и тактики учения. Коротко говоря, стратегически важное с первых шагов развитие и последовательное углубление професси-

онального подхода (независимо от конечных целей занятий) необходимо органично сочетать с весьма гибкой тактикой обучения основам скрипичной игры. Ее нужно строить с учетом многих реалий, например: значительных колебаний в масштабе скрипично-исполнительских способностей у разных детей; неизбежной множественности мотивов учения (о чем уже говорилось); личностно-психологических различий учащихся (эмоциональных, интеллектуальных, психомоторных и др.); неоднозначности окружающей их микросоциальной среды (семья, детский сад, двор) и пр.

Словом, нужна чрезвычайно тонкая и достаточно вариативная тактика привития начинающему скрипачу основ профессионального исполнительского мастерства, возможная лишь при подлинном *педагогическом творчестве Мастера*. Попытаемся рассмотреть некоторые важные моменты такой тактики, не претендуя, разумеется, на их исчерпывающую полноту.

1. ПРОБЛЕМА ОДАРЕННОСТИ

Профессиональное обучение <надо> базировать на воспитании музыкального мышления методом развития всех художественных и интеллектуальных данных, заложенных в человеке.

В. Л. Яворский

Распространение скрипичных классов в музыкальных школах и расширение числа учащихся-скрипачей, как известно, привели к ограничению возможности отбора детей, обладающих способностями, необходимыми для овладения сложностями игры на скрипке. В большинстве школ контингент этих классов составляют обыкновенные дети, исполнительские качества которых нуждаются в целенаправленном формировании и развитии, что можно осуществить лишь непосредственно в процессе обучения.

Здесь, в самом начале, перед педагогом возникает серьезнейшая проблема выбора соответствующих методов занятий: ведь формирование профессиональных навыков исполнения музыки и развитие многообразных *предпосылок* успешного овладения ими требуют совершенно различных методов занятий с начинающим, причем разных

в каждом конкретном случае¹⁰. Ибо применительно к данному ребенку надо прежде выяснить — что именно (какие недостающие свойства, качества, способности) надо развить у малыша, впервые взявшего в руки скрипку, и каким путем этого можно достичь.

Вопрос этот в скрипичной педагогике, в сущности, совсем не разработан, а в широкой практике господствует эмпирика, опирающаяся лишь на интуицию и существующие (единые для всех начинающих музыкантов) методы выявления пригодности к обучению инструментальной игре.

Всем известны содержание и методика определения музыкальных способностей у неиграющих детей. Более или менее удовлетворительное пение знакомых песен, отхлопывание их ритмического рисунка, воспроизведение голосом локальных звуков и другие подобные тесты скорее могут свидетельствовать о годности к музыкально-певческому воспитанию, чем к игре на инструменте. И уж, конечно, об этом ничего не может сказать поиск на фортепианной клавиатуре непосредственно перед этим прослушанного единичного звука, по странности связываемый с определением качества музыкальной памяти...

Прав, бесспорно, был Б. А. Струве, считавший, что традиционная методика выявления музыкально-исполнительских способностей строит свои оценки лишь на данных так называемой периферии — внешних проявлениях игрового процесса, тогда как истинный исполнительский потенциал испытуемого остается *terra incognita* — областью неизвестного (см.: 186, 27). Были, правда, попытки усовершенствовать эти методы — проводить с начинающим испытание-урок, где старались выявить его реакцию на музыку разного характера, выразительный потенциал

¹⁰ Отсылаем читателя к трудам известного отечественного психолога Л. С. Выготского, обосновавшего тезис об обучении, которое, как он говорил, должно «забегать вперед развитию, а не плестись у него в хвосте». Иными словами, методы обучения должны обеспечивать «зону ближайшего развития» ребенка вместо того, чтобы служить лишь прагматически понимаемой цели формирования прикладных умений и навыков (см.: 45). Близкой к этому позиции придерживается и В. В. Давыдов, считающий, что центральная задача учения заключается в становлении обобщающего творческого мышления, которое позволяет ученику самостоятельно и эффективно действовать в окружающем предметном мире (см.: 76).

в смежных исполнительских искусствах (например, в художественной декламации, двигательной пластике и др.). Но эти новации, предложенные в 60-е гг. группой ленинградских педагогов, в широкой практике не утвердились. По-видимому, не только из-за своей громоздкости, но, думается, прежде всего потому, что несостоятельна сама тенденция судить о пригодности либо непригодности ребенка к занятиям на скрипке или фортепиано на основании однодвухразового общения с ним¹¹. Ведь выявление комплекса способностей, как и его формирование, упрочение, в конечном счете становление и развитие — всегда процесс, подчас длительный и противоречивый¹².

Что же собой представляет феномен скрипичной одаренности, являющийся необходимой предпосылкой успешного овладения игрой на скрипке, но встречающийся, увы, достаточно редко? Прояснение этого вопроса хотя бы в первом приближении могло бы дать некоторые ориентиры для тех подготовительных развивающих занятий с начинающим скрипачом, о которых здесь идет речь.

Ясно, что скрипичная одаренность не ограничивается высоким уровнем психомоторных способностей — органической приспособленностью к весьма тонкому управлению сложнейшими мышечно-двигательными действиями скрипача. Это и не только особая музыкально-слуховая активность, позволяющая адекватно регулировать двигательные процессы. Очевидно, в понятие скрипичной одаренности надо включить прежде всего возможность легко и успешно (то есть качественно и стабильно) овладевать многими сущностными компонентами игры на скрипке, которые являются сложносоставными исполнительскими действиями — такими как, например, звукообразование, высотное интонирование, смычково-штриховое артикулирование,

¹¹ Не меняют, в сущности, общей картины те отдельные находки, которые в разное время были предложены творчески мыслящими педагогами, например Л. М. Сигал (см.: 167).

¹² Вспоминается ученица одной из новосибирских музыкальных школ Л. М., поступившая в виолончельный класс, почти не обнаруживая элементарных проявлений музыкального слуха, ритмического чувства, музыкальности. Лишь благодаря ее желанию, настойчивости, трудолюбию, помноженным на терпение и талант педагога, удалось спустя несколько лет достичь профессионального уровня игры. В дальнейшем эта ученица вполне благополучно училась в музыкальном училище, а впоследствии закончила и консерваторию, став вполне достойным музыкантом-профессионалом.

вибрато, различные виды мелодической, двухголосной и аккордовой фактуры, в конечном счете способность овладевать образно-выразительным произнесением исполняемого музыкального текста.

Нетрудно увидеть, что все эти исполнительские действия по своей сущности являются сложносоставными — *слуходвигательными*. Поэтому укажем, забегая вперед, что развитие психомоторики начинающего скрипача — работа над постановочной организацией игровых движений рук — не должна быть изолирована от упорядочения слуховых восприятий и представлений начинающего. Особого же педагогического ухода требует налаживание координации последних с моторными ощущениями и образами.

Бряд ли можно сомневаться: даже простое (далеко не полное) перечисление названных выше компонентов исполнительского мастерства скрипача говорит, в свете сказанного во Введении, о том, что для овладения каждым из них требуются различные органические задатки (физиологические свойства) и производные от них способности — развитые психологические качества. Поэтому прежде чем попытаться более или менее достоверно ответить на вопрос о природе и структуре скрипичной одаренности нужно хотя бы в общих чертах ознакомиться с научными взглядами на проблему соотношения *способностей* как социально детерминированных качеств личности и *здатков* как биологических свойств индивида. Обратимся с этой целью к современной психологии способностей и попробуем кратко интерпретировать ее данные применительно к нашей проблеме.

В отечественной науке подчеркивается, что в результате нарастающей интеграции знаний на смену традиционной конфронтации биологического и культурологического представлений о человеке приходит более конструктивный подход, в рамках которого на первый план выдвигается *коэволюция* биологического и социального. Ныне «утверждается социальная детерминированность биологии Человека — как более адекватное выступает положение о том, что для развития личности характерно неразрывное единство природного и социального» (80, 5).

Согласно современной точке зрения главной проблемой сущности и структуры одаренности является *соотношение задатков и способностей*, непосредственно обуславливающих успешность деятельности. При этом способности рассматриваются не как отдельные свойства, а как *многокомпонентные функциональные системы*, являющиеся подсистемами единого целого — мозга. В качестве же их элементов выступают различные задатки — в нашем случае такие, как, скажем, звуковысотное различение, моторные координации разного порядка и уровня и прочее, которые в значительной степени специализированы, что позволяет их считать *специальными задатками* (см.: 213, 11).

На основании исследований по дифференциальной психологии можно считать, что такие необходимые скрипачу свойства, как двигательная и звукотворящая активность, работоспособность, непроизвольная и произвольная регуляция исполнительского поведения, мнемические качества (память) и ряд других зависят от особенностей нервной системы, то есть должны быть отнесены к специальным задаткам. Способности же «во многом определяются взаимодействием и специализацией полушарий головного мозга» (213, 11)¹³.

При таком понимании скрипично-исполнительских задатков и способностей проясняются взаимосвязи между ними. Скрипичные способности не формируются без соответствующих специальных задатков. Но, вместе с тем, и способности, и задатки суть свойства: первые — прижизненно сложившихся функциональных систем, вторые — органически заложенных компонентов этих систем. Поэтому можно говорить только о *системном развитии* компонентов исполнительской одаренности, которым эти свойства должны быть присущи. Иными словами, с формированием *всей системы*, как подчеркивается в психологии

¹³ Об особом значении оптимальной координации высших психических функций левого и правого полушарий мозга для формирования функциональной системы исполнительского мастерства скрипача в условиях разнополушарных особенностей восприятия отдельных компонентов мелодии, а также дифференциации элементов исполнительских средств между функциями рук скрипача, по-разному управляемых левополушарными и правополушарными центрами, выше уже говорилось.

способностей, «будут изменяться и ее свойства, которые определяются как элементами системы, так и их связями» (213, 11).

Отметим попутно прозорливость Б. Л. Яворского, который высказывал именно такую точку зрения на проблему музыкально-инструментальных способностей еще в 20-е гг. «Моторность, слух, ритм, — говорил он, словно читая современные психологические труды, — только лишь свойства. Способности же — это возможность на основе труда культивировать эти свойства, развивать их» (234, 137–138). Указывая на локальный характер отдельных свойств, Яворский связывал способности со всей личностью музыканта, с его культурой в целом. Столь же опередившей свое время представляется и приведенная ниже мысль выдающегося русского скрипача А. Ф. Львова, свидетельствующая об интуитивном понимании им целостной (интегративной) природы предпосылок совершенного искусства скрипичной игры.

Существен и ряд других положений современной психологии способностей. Так, И. С. Якиманская подчеркивает: поскольку структура любой способности сложна и многогранна, не все ее составляющие, имеющие разную природу, развиваются одновременно и одинаково. Следовательно, только «своеобразная иерархия этих структур, наличие *богатых компенсаторных механизмов* определяют в каждом отдельном случае и *содержание способности, и пути ее формирования*» (236, 124; курсив наш. — М. Б.).

В исследованиях Э. А. Голубевой и ее сотрудников, изучавших широкий спектр общих и специальных (в том числе музыкальных) способностей, были выявлены сущностные — системные — связи последних с различными характеристиками уникальной и неповторимой *индивидуальности* испытуемых. С типологическими свойствами нервной системы (ее силой—слабостью, реактивностью-инертностью, активированностью), с направленностью, эмоциональностью (темпераментом) и характером личности, с присущими ей качествами памяти, невербально реализуемым интеллектом, стрессоустойчивостью (см.: 556, 11–42; 266–275). По мнению

исследователей, для адекватного решения вопроса о мере одаренности и пригодности к специальному обучению необходима комплексная оценка всех этих свойств. А особенно важна диагностика скрытых природных задатков, тем более, что в музыкальном образовании имеет место ранняя профессионализация (556, 272). Разумеется, осуществить это можно лишь в процессе специально организованных подготовительных занятий (речь о них впереди).

Итак, в обиход теории скрипичного исполнительства и педагогики правомерно ввести представление о *скрипично-исполнительской одаренности как особого рода функциональной системе*, реализующей поначалу, на ранних стадиях формирования, филогенетическую (то есть органически заданную) программу, а по мере установления операционных механизмов, сложно взаимодействующих между собой, восходящей на высший уровень зрелости, обретаемой в процессе онтогенетического развития, которое во многом обусловлено личностными и социальными факторами. Эта функциональная система структурно должна соответствовать упомянутым ранее системным представлениям о сложном строении культуры и исполнительского мастерства скрипача, интегрирующим, напомним, комплексы элементов в различных структурах трех крупных блоков-подсистем — *мотивационно-ориентационной, операционно-технологической и интерпретационно-творческой*.

Следовательно, правомерно, повторим, отличать скрипично-исполнительские способности разного характера, связанные с отдельными элементами мастерства — звуком, кантиленной игрой, точностью интонирования, штриховой артикуляцией, вибрированием, моторикой и т. д. Развитие каждой из них обусловлено специальными задатками и требует формирования адекватных функциональных систем, что должно быть осмыслено в теории и учтено практикой.

Положение о постепенном становлении зрелости этих функциональных систем, иначе говоря, о *системогенезе* скрипичной одаренности, позволяет считать, что исполнительским навыкам (особенно в их узкотехническом

понимании) нельзя учить извне, как бы навязывая их начинающему и стремясь опередить его естественное развитие. В учебной практике правомернее поначалу целостно имитировать модель полноценной исполнительской деятельности скрипача, стимулируя таким путем подстройку внутренних приспособительных механизмов ребенка к условиям и требованиям игрового процесса. Вот почему, к примеру, «разобщенная» постановка рук начинающего не только мало эффективна для становления целостных игровых действий — она может губительно воздействовать и на скрытую порой исполнительскую одаренность ребенка¹⁴.

Важность приведенных научных данных для скрипичной педагогики трудно переоценить. Однако в отечественной науке по вполне понятным причинам область прикладной психологии творческой одаренности оказалась одной из наименее разработанных, тогда как за рубежом, особенно в США, ей традиционно уделяется большое внимание. Американские исследователи создали достаточно стройную, разносторонне обоснованную систему поиска одаренных детей и выявления их потенциальных возможностей. Правда, в специальной литературе не удалось обнаружить материалов, касающихся профессиональной одаренности скрипача-исполнителя. Тем более несомненный интерес для рассматриваемой проблемы представляют разработки общих вопросов музыкальной, а также некоторых других видов одаренности. Каждая из отраслей одаренности имеет разработанную систему признаков, которые отслеживаются с помощью специальных тестов, наблюдений, испытаний и пр. Дадим в качестве примера ряд признаков в трех сферах одаренности, имеющих наиболее близкое отношение к искомой структуре способностей скрипача.

¹⁴ Вспоминается давний случай из личной практики занятий с семилетним В. К. Различные проявления его хороших музыкальных и двигательных качеств никак не гармонировали с полным, казалось, отсутствием выраженной координационной способности. Лишь специальные приемы, оптимизирующие ее формирование, и прежде всего опора на имитацию целевой позы и игровых движений обеих рук скрипача, помогли устранить это препятствие. Показательно, что дальнейшее развитие шло без каких-либо помех. Это позволило молодому скрипачу впоследствии стать квалифицированным оркестрантом, квартетистом, солистом.

В сфере *художественной (музыкальной) деятельности* критериями одаренности американские специалисты называют следующие особенности поведения ребенка: проявляет необыкновенный интерес к музыкальным занятиям, чутко реагирует на характер и настроение музыки, легко повторяет короткие ритмические куски, узнает знакомые мелодии по первым звукам, с удовольствием подпевает, без затруднений определяет, какой из двух предложенных звуков ниже или выше (259, 198). Обратим внимание: звуковысотное различие в данной шкале признаков музыкальной одаренности занимает последнее место, отражая, видимо, общепризнанную сегодня точку зрения о возможности значительного развития высотного слуха.

Заметим, однако, что в практике отбора поступающих в детский скрипичный класс используется вышеуказанный тест на определение соотношения по высоте звуков, образующих различные интервалы, вплоть до малой секунды. Конечно, узкий порог звуковысотной чувствительности — важное для успешного обучения фундаментальное свойство слуховой сферы будущего скрипача. Но существуют и другие ее стороны, в частности, тембровая составляющая, которая на вступительных испытаниях вовсе не проверяется. А между тем тембральные качества слуха следовало бы учитывать при выборе инструмента для обучения. Например, в соответствующих случаях более перспективным было бы обучение не на скрипке, а, скажем, на виолончели или альте.

Творческая одаренность (креативность) ребенка в наибольшей мере проявляется, считают американские психологи, через такие признаки, как пытливость, любознательность, способность полностью погружаться в любимое дело, высокий энергетический уровень, самостоятельность в действиях, изобретательность. В структуре поведения подобного ребенка особо выделена склонность к завершенности и точности, обнаруживаемая в различного рода прикладных (прежде всего — художественных) занятиях (259, 197).

Наконец, *двигательные способности* проявляют себя через интерес к деятельности, требующей тонкой

и точной моторики, любовь к движениям разного рода (бег, прыжки), легкость осуществления градаций движения — от медленного к быстрому, от плавного к резкому. Такой ребенок свободно удерживает равновесие, хорошо владеет телом при маневрировании (259, 198). Добавим к этому важное значение различных элементарных проявлений хорошей слухомоторной координации, культивируемой, например, в подготовительных тренингах К. Орфа (см.: 226).

Для определения скрипичной одаренности, разумеется, существенны не только все компоненты названных сфер проявления способностей детей 3–7 лет. Важно их сочетание и взаимодействие, то есть предрасположенность организма к *интегрированию различных свойств* в достаточно широком диапазоне. А это уже есть качество высшего, личностного порядка.

Отвлечемся пока от современных зарубежных работ с тем, чтобы вернуться к важному вопросу о соответствии структуры скрипичной одаренности системным представлениям об исполнительской культуре и мастерстве скрипача. С этой целью кратко прокомментируем роль их структурных компонентов в становлении функционального целого.

Как говорилось выше, мотивационно-ориентационный блок исполнительской культуры предполагает наличие способности в самом широком поле устанавливать образно-ассоциативные связи со сферой музыкально-звуковой. Следовательно, развитие ассоциативного ряда связано со значительным расширением круга художественных и внехудожественных интересов учащегося скрипача. Можно, по нашему мнению, обнаружить такую закономерность: высокий уровень общей художественной одаренности предполагает установление соответствующих связей на интуитивном уровне. Что же касается так называемого среднего уровня одаренности, то здесь, как правило, требуется сознательное и частое обращение к разнообразным художественным и внехудожественным (жизненным) ассоциациям, которые должны постоянно сопровождать процесс музыкально-исполнительского развития юного скрипача.

Интересно, что современные отечественные психологи, исследуя побуждающие факторы достижения высоких творческих результатов в различных видах художественной деятельности, пришли к выводам, которые могут показаться неожиданными для педагогов-музыкантов, привыкших считать обучение музыке областью специфической и самодостаточной. Между тем, проведенные эксперименты и обобщение данных широкой исполнительской и передовой педагогической практики показали, что высшие качественные результаты в занятиях различными видами искусства (музыкой, живописью, литературой и др.) не столько обусловлены самим высоким уровнем специальных способностей (музыкального слуха, восприятия цвета, поэтического воображения и пр.), сколько порождены общей художественной одаренностью личности. В ее основе лежит особая способность, которую психолог А. А. Мелик-Пашаев называет *эстетическим отношением* — к природе, всей окружающей человека среде и другим людям, к своему собственному (внутреннему и внешнему) «я».

Автор этой концепции отмечает, что чем больше преподаватели разных искусств стали углубляться в проблематику художественного образа, творческого замысла, эстетической эмоции, тем ближе оказывались разные предметы и друг к другу, и к своему общему корню (см.: 113а). Психологические исследования позволили по-новому увидеть проблему художественных способностей ребенка: если, по традиции, способности музыкальные и живописные, литературные и актерские относят к категории «специальных» (в отличие от «общих», под которыми обычно подразумевают общие умственные способности человека), то стало очевидным существование и общих художественных способностей — качеств, которые представляют собой как бы единый корень одаренности в разных видах искусства. «Причем, — отмечает психолог, — именно эти качества общего порядка и являются *главными* для плодотворного и перспективного развития способностей к музыке, живописи и т. д. Значит, — подчеркивает он, — их-то в первую очередь и надо развивать, обучая детей какому бы то ни было виду искусства» (113а, 115; курсив

наш. — М. Б.). Следовательно, эстетическое отношение, как существенное свойство ребенка, важнейшая черта его формирующейся личности играет в этом процессе, добавим мы, основополагающую, системообразующую роль, как бы способствуя интеграции всех других способностей человека.

В мотивационно-ориентационный блок исполнительской культуры скрипача закономерно входит также обширное поле разнообразных музыкальных впечатлений и знаний. Поэтому художественно-ассоциативную сферу юного музыканта важно развивать в тесной связи с их накоплением и осмыслением. В итоге — с формированием своего рода интонационно-образного словаря музыкальных звучаний, о котором говорил Б. В. Асафьев (см.: 7, 266–267).

Остановимся теперь несколько подробнее на некоторых существенных особенностях функционирования технологического блока исполнительской культуры, поскольку именно здесь обнаруживается значительное количество разного рода несоответствий, которые могут разрушать системный характер одаренности и, следовательно, мастерства скрипача.

Как уже говорилось, в технологическом блоке интегрированы способности музыкально-слухового (интонационно-образного) восприятия-представления и психомоторной (двигательной) деятельности скрипача, функционирующей на базе его активной музыкально-ритмической реакции. Одним из главных несоответствий в функционировании этого блока, на наш взгляд, является односторонняя опора на изолированные представления высоты отдельных звуков, абстрагированные от ладофункциональных значений тонов, образующих мелодию.

Поясним. Не только изначальное определение порога звуковысотной чувствительности (то есть специального задатка способности адекватно воспринимать высотный контур мелодии), но, главное, вся дальнейшая, бытующая в скрипичных классах методика овладения интонационной структурой грифа базируется на точечных представлениях о закономерностях звуковысотного интонирования на скрипке. Между тем, современное пони-

мание закономерностей художественного интонирования (Н. А. Гарбузов, Е. В. Назайкинский, Н. К. Переверзев, Ю. Н. Рагс, Ю. Н. Тюлин и др.) утверждает основополагающее значение *ладофункциональных связей* в процессах слухового восприятия и представления мелодии.

Поэтому существенного пересмотра, среди прочего, требует бытующее до сих пор у педагогов-скрипачей мнение о безусловном приоритете абсолютного слуха для обучения скрипичной игре. Однако многочисленные наблюдения показывают, что органическое свойство фиксации абсолютной высоты отдельных тонов (относящееся, как считается, к уникальным качествам слуховой памяти), сочетаемое со столь же абсолютной ориентацией овладения звуковысотным интонированием в пространстве скрипичного грифа, провоцирует опасность снижения (а подчас и выключения) ощущения ладоступеневых связей в исполняемой мелодии. В результате неизбежно страдает выразительность художественного интонирования.

Вспоминается достаточно редкий случай сочетания высокоразвитого абсолютного слуха с выраженной психомоторной способностью у молодого скрипача С. П., учившегося в Новосибирском музыкальном училище. Характерным в его игре было катастрофическое, граничащее со своего рода патологией, отсутствие эмоциональной выразительности и тембро-динамической нюансировки в манере произнесения мелодической фразы. Думается, причиной тому были не только отмеченные особенности специальных задатков, не только общие, весьма своеобразные психологические черты личности этого скрипача, лишенной внешних проявлений душевной теплоты и эмоциональности, но и, очевидно, немалые педагогические просчеты на ранних стадиях обучения.

По-видимому, в стихийно сложившейся структуре его музыкально-скрипичной способности очень рано произвольно установилась и зафиксировалась жесткая связь между ощущением абсолютной высоты отдельных звуков и легкостью их столь же изолированного восприятия при воспроизведении звуковых последовательностей в быстрых темпах. В рамках такого рода функциональной

системы ладоступеневые (мелодические), а следовательно, и содержательные (интонационные) связи между звуками оказались попросту выключенными из исполняемого музыкального текста.

Другой показательный случай запомнился в личной практике. Второклассница Е. Д., обладавшая, казалось бы, отличными скрипичными качествами именно в аспекте выразительного произнесения мелодии, не отличалась, однако, стабильностью проявления этих способностей не только на эстраде, но подчас и в повседневных занятиях. Их неустойчивость стала особенно заметной, когда потребовалось внести довольно существенные изменения в структуру игровых движений (то есть, точнее говоря, перестроить многокомпонентную функциональную систему исполнительских действий). В такой ситуации звукообразная сфера, доселе как-то руководившая всей игрой, казалось, утеряла эту способность и перестала взаимодействовать с двигательными процессами. Помогло даже непродолжительное использование известных дидактических средств так называемого относительного сольфеджио — метода комплексного развития ладового слуха и изучения музыкальной грамоты, ставшего у нас популярным в 70-е гг. благодаря знакомству с прогрессивными музыкально-педагогическими системами З. Кодая, К. Орфа, П. ван Хауве и др. Задействована была вся присущая этому методу атрибутика — пропевание мелодии на особые слоги, символизирующие не абсолютные высотности, а ступени лада, их двигательное моделирование с помощью ручных знаков, введение метроритмической символики и т. д. Недолгое культивирование этой комплексной методики внесло искомое организующее и интегрирующее начало в игровые действия ученицы, скрипично-исполнительское развитие которой с тех пор стало гармоничным и интенсивным.

Сегодня это находит научное объяснение. Оно состоит в том, что исполнительская одаренность (как и культура, мастерство) музыканта есть *самоорганизующиеся функциональные системы*, которые могут переходить из состояния так называемого хаоса в высокоорганизованное состояние благодаря воздействию особого (в каждом

конкретном случае индивидуального) системообразующего структурного компонента, получившего в синергетике¹⁵ название *параметра порядка*.

В описанном случае таким организующим фактором, очевидно, стало интегрированное звукомоторное представление мелодической интонации, образовавшееся благодаря применению указанной методики. Притом оказалось достаточным лишь простимулировать этот организующий компонент, чтобы все стало на свои места благодаря неординарной природной одаренности ученицы. Впрочем, в синергетике подчеркивается, что нередко системообразующий компонент (параметр порядка) требует длительного, многократного воздействия (см.: 79).

Этот факт подтвердил, что наиболее эффективной опорой в исполнительстве, особенно на инструментах с нефиксированным строем, является не абсолютный, а *высокоразвитый относительный музыкальный слух*. Именно относительное, то есть процессуально-мелодическое восприятие и представление музыкальных звуков обладает способностью «вступать в отношения» — образовывать целостные и гибкие структуры с тонкими двигательными процессами¹⁶.

Обратимся теперь к другому основополагающему компоненту технологического блока исполнительской культуры — моторике, представляющей собой двигательнотехническую сторону игрового действия. Как уже говорилось, этому компоненту, разумеется, принадлежит весьма значительное место в структуре скрипичной одаренности. Однако нужно подчеркнуть: моторика важна не сама по себе, а именно как *психомоторная способность*, предполагающая прежде всего наличие эффективных (прямых и обратных) связей игровых движений со звукообразными представлениями.

Если у скрипично одаренных детей эта способность существует изначально, то у большинства воспитанников скрипичных классов ее приходится формировать с помощью

¹⁵ Синергетика — современная наука, изучающая закономерности самоорганизации сложных систем (см.: 79).

¹⁶ Данный вопрос был детально рассмотрен нами в нескольких предшествующих работах (см.: 16; 18; 19; 22).

различных педагогических средств. Однако здесь могут возникнуть определенные трудности, суть которых состоит в следующем.

Давно замечено, что музыкальное выражение в значительной мере словно моделирует пластику человеческих движений. На этом, в порядке обратной связи, заметим попутно, в свое время были основаны весьма результативные системы развития музыкальных способностей, принадлежавшие швейцарскому педагогу Э. Жак-Далькрозу и его последовательнице Н. Г. Александровой. Среди зарубежных публикаций последнего времени интерес для обсуждения этой проблемы представляет работа Е. Ариас «Музыка как проекция сенсомоторики» (245). С точки зрения автора, музыка отражает человеческий двигательный опыт и, особенно, кинестезическую активность речи и телодвижений. В музыкальных произведениях это получает конкретное выражение не только в ритмических моделях, темповых градациях или мелодических оборотах. Данной связи подчинены и другие стороны композиции: текст, форма, громкостно-динамические нюансы и пр. Точка зрения автора заслуживает внимания, ибо еще психолог С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что человеческий жест представляет собой не просто своеобразное сопровождение (он говорил — «аккомпанемент») мысли и чувства — он есть полноценный компонент становления их содержания. Аналогичные мысли высказывал и Б. В. Асафьев, говоря об интонационной выразительности «языка рук» инструменталиста, рождающих «культуру дыхания и мелодику тембров» (7, 363).

Если учитывать эти данные, то свободное выявление кинестезически обусловленных образов музыки и реализация образа скрипично-исполнительского (то есть скорее нормативного) движения оказываются в сложной, по сути, антагонистической ситуации. По нашему мнению, талант скрипача в значительной мере и состоит в способности находить некую равнодействующую тенденцию в интеграции столь разных двигательных представлений-образов и умении конкретно воплощать их в процессе звукового творчества. Однако из этого

положения логично, забегая вперед, сделать вывод о том, что ранняя жесткая регламентация скрипично-игровых действий, необходимая, согласно бытующим взглядам педагогов, для формирования совершенного мастерства чревата опасностью нивелирования интонационной проекции жестовой драматургии сочинения, столь важной для музыкального выражения. Не с этим ли противоречием связано проявляющееся у некоторых крупных скрипачей несоответствие их двигательно-игровых форм неким общепринятым нормам?

С такой точкой зрения перекликаются и взгляды современного английского музыковеда Н. Кука. В одной из своих последних работ «Музыка—воображение—культура» (250) он, касаясь многих вопросов исполнительства, рассматривает пальцевую технику исполнителя не только с точки зрения практического удобства звуковой реализации инструментальной фактуры, но и как воплощение определенной музыкальной структуры, обладающей некой семантикой¹⁷. Исключительная ценность способности устанавливать подобные связи-отношения в структуре скрипично-исполнительской одаренности несомненна. Но она, так же как и другие компоненты последней, нуждается в умелом формировании и развитии. К этому вопросу мы еще вернемся в дальнейшем. Здесь же заметим, что одним из средств развития способности интегрировать художественно-образные и музыкально-звуковые представления, связанные со становлением у скрипача специфического художественно-музыкального мышления, могло бы стать раннее и специальное развитие пальцевой моторики еще при начальной организации игрового аппарата¹⁸.

Важнейшую роль в выразительных и технологических структурах скрипичного исполнительства играет

¹⁷ Отметим, что в наших предшествующих исследованиях культуры интонирования на скрипке (17; 22; 23), осуществленных в 1977–1984 гг., было выдвинуто положение о скрипично-игровом эквиваленте мелодической интонации, обозначающем целостное представление играющего о ее семантике и инструментальном воплощении.

¹⁸ Это положение вытекает из известных исследований отечественного психофизиолога М. М. Кольцовой, касающихся органической связи между активизацией пальцевой моторики и развитием мышления ребенка (см.: 91).

музыкально-ритмическая способность. Однако воспитанию этой многогранной способности (а не только чувства ритма или, что *уже*, ритмической дисциплины) в процессе обучения скрипача обычно уделяется мало внимания. Между тем, многолетние наблюдения, взгляды видных музыкантов, а также немногочисленные посвященные этому труды педагогов-исполнителей, свидетельствуют о том, что фактор музыкально-исполнительского ритма выполняет в процессе скрипичной игры функции гораздо более обширные и существенные, чем это может показаться на первый взгляд. Ритмический компонент произведения мелодии на скрипке обладает не только едва ли не самыми богатыми выразительными возможностями тонкой нюансировки — использования агогических и темповых нюансов, выявления интонационной логики музыкальной фразы, акцентуации, но и служит координатором, мощным «параметром порядка» для самых разных элементов системы исполнительства. Так, психолог Г. А. Ильина пришла к выводу о том, что ритмические реакции при восприятии музыки не являются просто временной проекцией отдельных звуковых элементов или копией временного рисунка мелодии. Они выполняют гораздо более сложную функцию *интеграции* звуковых впечатлений, а потому ритмическое начало «имеет прямое отношение к мелодической стороне музыкального слуха, к интонационно-выразительной его стороне» (85, 130).

Вряд ли нуждается в защите положение о том, что ритмическая периодичность исключительно важна для эффективного функционирования координационных процессов. Словом, из всего сказанного следует сделать вывод, что *преувеличенное внимание* к развитию музыкально-ритмической способности скрипача могло бы существенно усовершенствовать содержание и структуру скрипичной одаренности в целом. Путей же к тому достаточно много: методика музыкально-ритмического воспитания К. Орфа и Э. Кодая, пересмотр методологии начального изучения нотной грамоты (отказ от использования арифметического подхода в пользу опоры на моделируемый музыкально-двигательный опыт), более

широкое участие в коллективном и ансамблевом музицировании и пр. Все эти возможности закономерно вытекают из того центрального структурообразующего положения, которое ритмический компонент занимает в предлагаемой модели музыкальной одаренности (исполнительской культуры, мастерства) скрипача.

До сих пор мы не касались еще одной весьма важной для скрипача способности — его профессиональной исполнительской памяти. Может даже показаться, что она попросту оказалась забытой... Однако это совсем не так. Хотя, действительно, представляется сомнительным пытаться определить, как говорилось, качество памяти музыканта по каким-либо локальным проявлениям, имеющим довольно отдаленное отношение к индивидуальной специфике ее разветвленной и целостной структуры. Ведь память музыканта-исполнителя, в сущности, является онтогенетическим (прижизненно, в результате деятельности, формируемым) функциональным образованием. Она складывается из отдельных видов памяти — образной (слуховой и зрительной), мышечно-двигательной, эмоциональной и словесно-логической. Специальные задатки всех этих сторон мнемической способности в той или иной мере органически присущи всем детям, ибо без них была бы невозможна никакая их жизненная и игровая деятельность. Функционирование же их в процессах запоминания, сохранения и воспроизведения (а также забывания) музыкального целого определяется, с одной стороны, характеристикой конкретной деятельности (в особенности, направленностью и технологией учения), с другой — индивидуально-психологическими и индивидуально-личностными особенностями музыканта. Но главное состоит в том, что в ходе системно организованного формирования-развития основ культуры и мастерства скрипача весь этот комплекс мнемических способностей, называемый в обиходе музыкальной памятью, образуется естественно.

Выше рассмотрены основополагающие компоненты структуры скрипичной одаренности, вытекающей из системных представлений о культуре и мастерстве профессионала-скрипача. Обратимся еще к двум компонентам,

которые, выполняя наиболее существенные интегративные функции, придают завершенность и целостность всей системе. Речь идет, во-первых, о важнейшей способности *звукотворчества*, во-вторых, о способности *мелодического творчества*.

Звукотворящая активность скрипача — едва ли не одно из его самых примечательных личностно-музыкальных качеств. Ее многоплановая структура занимает промежуточное положение, соединяя технологический блок исполнительской культуры с интерпретационно-творческим. Интегративная природа данной способности проявляется в том, что на ее развитие (то есть на становление соответствующей функциональной системы) влияют самые разные воздействия, связанные с жизненно-познавательными, духовно-нравственными, художественно-эстетическими, музыкальными и многими другими впечатлениями. Структурообразующим же компонентом, как бы каркасом этой способности служит сложный сплав звукомоторных представлений и ощущений. Следовательно, его формирование нужно вести в широком поле разносторонней воспитательно-педагогической работы с начинающим.

Что касается способности мелодического творчества, то этот компонент одаренности, в наибольшей мере относящийся к интерпретационно-творческому блоку, сущностен в плане целостности всей функциональной системы, поскольку интегрируемые в нем, как и в предшествующем компоненте, разнообразные задатки и способности создают возможность самобытного, индивидуально неповторимого выразительного произнесения мелодии — наиболее ценного качества скрипача¹⁹.

Этот вопрос нуждается в разъяснении. Мелодическое творчество музыканта, как и творчество, да и вообще целесообразное поведение человека в любом виде деятельности, опирается, естественно, на соответствующий тип мышления. Музыкальному мышлению, его природе, структуре и функциям, семиотическим (знаковым) меха-

¹⁹ Пути и средства формирования-развития этих компонентов культуры и мастерства (а следовательно, и одаренности) скрипача обстоятельно рассматриваются во второй главе пособия.

низмам и семантике (содержанию) музыкознание XX века уделяло особое внимание (Б. Л. Яворский, Б. В. Асафьев, Э. Курт, Н. Кук, М. Г. Арановский, Е. В. Назайкинский и др.).

Отечественная музыкальная наука в исследовании данной проблематики опирается на психологические данные о теснейшей связи развития мышления человека с овладением вербальной речью (к этому вопросу мы еще вернемся в следующем разделе настоящей главы). В последнее время в русле данной концепции музыкознание приблизилось и к постижению природы музыкальных способностей. Музыковед Д. К. Кирнарская в сложной структуре последних выделяет особое психофизиологическое свойство — *музыкально-языковую способность*, которой, согласно проведенным ею исследованиям, изначально обладают все дети, но в разной степени (что соответствует и характеристике ее предтечи — общей языковой способности).

Автор этой концепции пишет: «Аналогом музыкально-языковой способности является языковая способность, с помощью которой ребенок может из большого числа слышимых им высказываний самостоятельно вывести правила родного языка и, *интуитивно* пользуясь этими правилами, понимать родную речь и говорить. Психологическая предрасположенность к овладению речью генетически заложена в человеке, однако, стать актуальной, реальной эта предрасположенность может лишь *в результате активного освоения окружающей действительности и речевого общения с другими людьми*» (87а, 2; курсив наш. — М. Б.).

Кирнарская поясняет далее, что «то же самое справедливо и по отношению к музыкально-языковой способности: *природные предпосылки* к овладению музыкальной речью *реализуются в процессе приобретения музыкального опыта, в процессе слушания музыки и музицирования* — в процессе *практического* освоения музыкального языка. Причем, музыкальный опыт усваивается не абстрактно, а как опыт «стиле-слуховой», в котором закреплены в качестве языковой нормы закономерности определенной музыкальной культуры» (87а; 2; курсив везде наш. — М. Б.).

(Заметим, что в дидактической системе японского скрипача-педагога Ш. Сузуки центральным является «метод родного языка», трактуемый им, однако, несколько утилитарно.)

Для обогащения бытующих в среде педагогов представлений о музыкально-скрипичной одаренности ценны следующие выводы исследователя. «Музыкально-языковая способность представляет собой своего рода переходный этап на пути развития музыкального мышления от собственно слушательской способности к музыкально-творческой одаренности. Со слушательской деятельностью ее связывает направленность на понимание музыкально-художественных сообщений, с музыкально-творческой — высокая *активность музыкально-эстетического чувства* (напомним тут об упомянутой выше концепции общей художественной одаренности А. А. Мелик-Пашаева), которая проявляется в музыкальном восприятии, содержащем задатки к развитию музыкального мышления» (87а, 21–22).

Автор далее уточняет, что «музыкально-языковая способность опирается в своем развитии на первичные музыкальные способности: музыкальный слух, чувство ритма и музыкальную память, но она представляет собой *более высокий этап развития музыкальности*, подразумевающий сложившееся чувство музыкальной логики в рамках определенной музыкальной культуры» (87а, 22; курсив наш. — М. Б.).

Исследование Кирнарской показало, что выявление и развитие скрипичной одаренности зависит не только от внимания педагога ко всем компонентам-свойствам, входящим в его обозначенную выше структуру, но требует более широкого подхода на основе познания общих психогенетических закономерностей формирования человеческого (в данном случае — музыкального) мышления.

Американские исследователи и педагоги, например, большое значение придают развитию позитивной «*Я-концепции*», что считается важнейшим условием полной реализации потенциальных возможностей одаренного ребенка. По мнению ряда зарубежных ученых (З. Карнэ и др.: 258), «Я-концепция» является неким сложным личностным образованием (мы бы, вероятно, сказали —

функциональной системой. — М. Б.), интегрирующим *весь опыт* ребенка, в результате чего в его представлениях и понятиях складываются четыре образа. Во-первых, образ *физического «я»* (моего тела, *рук*, что крайне важно для инструменталиста). Во-вторых, образ *социального «я»* (как меня воспринимают окружающие люди, среда, микросоциум). В-третьих, образ *моего реального «я»*, сравниваемого с другими личностями или социальными группами. И, в-четвертых, образ моего *идеального «я»* — оценка качеств, адекватных моим личным склонностям, интересам, потребностям.

Содержание «Я-концепции» свидетельствует о том, что аффективная сторона личности — сфера эмоций и чувств — участвует в ее формировании наряду с аналитической (рефлексивной), относящейся к интеллекту. В частности, для музыкально-исполнительской деятельности очень важны второй и третий компоненты «Я-концепции», связанные со склонностью к эмпатии, то есть возможностью постижения чувств других людей, способностью проникаться ими, сопереживать. Кроме того, западные ученые выделяют роль *последовательного развития* комплекса способностей ребенка, подчеркивая, что специальная одаренность как особое качество личности есть «*весьма хрупкое нарождающееся свойство*», которое с наибольшей эффективностью возникает в контексте «человек—среда» (267, 191).

Обращая на это особое внимание, подчеркнем: в современной науке и передовой практике все более утверждается точка зрения о том, что одаренность в какой-либо области представляет собой *не исключительное, а общее свойство* детей младшего возраста. Вальдорфские педагоги, к примеру, говоря, что «*маленькие дети очень одаренны и каждый здоровый ребенок необычайно одарен*», ставят вопрос так: «*каким образом взрослые теряют способности?*» (100, 56; курсив наш. — М. Б.). Применительно к музыкальной и скрипичной одаренности причины этого, видимо, надо искать и в слишком ранней интеллектуализации занятий, когда ребенку сразу дается много *готовых знаний и навыков*, отражающих лишь отдельные стороны музыки и скрипичной игры (скажем,

названия частей скрипки, ноты, аппликатура, игровые приемы и пр.).

Интересные данные, заставляющие задуматься об этом, были получены киевским музыкальным психологом С. И. Науменко (128). Проведенное ею сравнительное исследование типа музыкальности в трех группах испытуемых²⁰ показало, что высший — эмоционально-образный — ее тип свойствен лишь семилетним детям, не учившимся еще музыке, и исполнителям-лауреатам. Что же касается массы рядовых учащихся, то им скорее присущ иной — рациональный — тип музыкальности, как правило, лишенный тенденции самовыражения, одухотворенности и фантазии. Не является ли это следствием определенного содержания и методологии занятий с начинающими инструменталистами, которые можно охарактеризовать как продвижение «от внешне личностно понимаемого мастерства — к человеку»? Иной путь, очевидно, может быть обозначен формулой «от ребенка-личности — к индивидуально трактуемому мастерству».

Таковы в целом наши системные представления о феномене скрипичной одаренности. Еще раз, в заключение, обратим внимание на то, что его структура объединяет два уровня. Первый — специальные способности; второй — общие личностные качества. На уровне специальных способностей структура одаренности может быть представлена как включающая следующие семь компонентов:

- способность образно-ассоциативных представлений как основу развития художественного мышления скрипача;
- музыкальность как сложную эмоционально-интеллектуальную способность постижения и переживания содержания музыки, результат ее адекватного восприятия, представления, запоминания и обобщения знаний о ней;
- способность интеграции ладовысотных и тембродинамических слуховых ориентировок на базе метроритмической периодичности (мелодико-гармонический слух в широком толковании);

²⁰ Первую группу составляли первоклассники общеобразовательной школы; во вторую входили учащиеся музыкальных школ и училищ, студенты консерватории; третья группа включала молодых исполнителей — лауреатов музыкальных конкурсов.

- способность адекватной музыкально-ритмической слухо-моторной реакции как основы логического восприятия и звукового воплощения музыкальной фразы;
- выраженные психомоторные свойства, высокий органический уровень двигательной координации, особенно в области мелких движений рук;
- способность звукотворческого воплощения ассоциативных образов в процессе звукоизвлечения и звуковедения на скрипке;
- способность артистического (творческого) воплощения образно-художественных представлений в конкретном звучании.

Эти свойства в функциональной системе скрипичной одаренности взаимодействуют с необходимыми для успешной исполнительской деятельности общими качествами, составляющими другой срез ее структуры. В их числе:

- высокий уровень мнемической способности (память музыкально-слуховая, мышечно-двигательная, эмоциональная и пр.);
- эмоциональность, темперамент;
- способность интеллектуального развития, реализуемая невербальными средствами;
- активированность, высокий уровень реактивности;
- благоприятные свойства нервной системы;
- высокая работоспособность, физическая и психическая выносливость;
- внимательность — слуховая и мышечная;
- волевые качества: настойчивость в достижении цели, стремление к законченности и совершенству;
- стрессоустойчивость поведения в экстремальных ситуациях (эстрадное выступление, коллективное музицирование, участие в конкурсе, фестивале, мастер-классе и пр.).

Итак, феномен скрипичной одаренности, с нашей точки зрения, представляет собой сложноорганизованное многокомпонентное и разноуровневое целое — системное образование, в котором специальные задатки и способности индивидуально неповторимо сочетаются с общими свойствами, а также с высшими индивидуально-личностными качествами скрипача.

Такое понимание скрипичной одаренности позволяет считать неправомерным локальное определение отдельных свойств и способностей, заключение на этом основании о возможности и перспективах успешного овладения искусством скрипичной игры. *Выявление и развитие* скрипичной одаренности есть *единый*, последовательно развертывающийся *процесс*, который нужно строить с учетом исходных параметров названных свойств и способностей, ориентируя их становление на идеальную модель совершенного скрипача-исполнителя (солиста, ансамблиста, оркестранта).

Исходя из таких представлений о скрипичной одаренности и соответствующем подходе к ее выявлению-развитию, сформулируем несколько основных теоретических принципов, которыми, по нашему мнению, следовало бы руководствоваться в этой работе.

- Принцип развития одаренности через системно (целостно) организованное воспитание (стимулирование мотивации) и обучение (формирование комплекса способностей и навыков).
- Принцип определяющего значения окружающей музыкальной среды.
- Принцип выявления и целенаправленного обогащения доминирующего компонента в индивидуальной структуре одаренности.
- Принцип определения, стимулирования саморазвития и целенаправленной компенсации свойств и способностей, недостающих в индивидуальной структуре одаренности.
- Принцип постоянного психологического подкрепления позитивной «Я-концепции» начинающего скрипача.

Подчеркнем, в качестве резюме, что названные принципы также представляют собой своего рода систему, требующую целостной реализации. Но в зависимости от конкретной ситуации — индивидуально-психологических, физических, личностных и прочих особенностей начинающего — в работе с ним на первый план могут и должны выходить те или иные принципиальные педагогические установки.

2. НАЧАЛЬНЫЙ ПЕРИОД ЗАНЯТИЙ: СОВМЕСТНО-РАЗДЕЛЕННОЕ МУЗИЦИРОВАНИЕ

Я ничему не могу научить ученика, но вместе с ним мы можем многому научиться, вместе пойти вперед.

Д. Ф. Ойстрах

Общепризнан ответственнейший характер самого начального периода учения скрипача. Не случайно Л. Ауэр в книге «Моя школа игры на скрипке» писал: «Сколько бы ни подчеркивать значение первых простейших шагов в сложном процессе овладения игрой на скрипке, нет опасности преувеличить их. К лучшему или к худшему, но привычки, появившиеся в ранний период обучения, влияют непосредственно на все дальнейшее развитие учащегося» (9, 41).

Именно на этой исходной стадии учения возникают отмеченные ранее несоответствия между потребностями начинающего и содержанием первых занятий, обнаруживаются препятствия со стороны специальных задатков-способностей и личных качеств ребенка. В результате его игра подчас с самого начала обретает такую внутреннюю структуру и внешние формы, с которыми педагогу (да и ученику) приходится в дальнейшем вести длительную и не всегда успешную борьбу.

Стремясь преодолеть этот разрыв, педагоги нередко форсируют так называемый «постановочный» период занятий, который подчас ограничен освоением элементарных двигательных-игровых приемов. При этом первичная организация игрового процесса, чаще всего, в большей или меньшей степени характеризуется навязыванием начинающему тех или иных положений корпуса, инструмента, рук и игровых движений. С психолого-педагогической точки зрения тут явно возникает субъект-объектное взаимодействие учителя и ученика, что обычно чревато игнорированием задачи развития собственного музыкально-инструментального мышления начинающего. Разумеется, эта ситуация в практике неоднозначна. Но суть ее в большинстве случаев остается неизменной: сущностные силы, внутренние адаптационные механизмы (исключительно активные в детстве!), богатое воображение ребенка очень мало используются в этой работе. И даже в наиболее благополучных случаях определенная печать унификации

и несамостоятельности накладывается на все последующее развитие скрипача.

Самая же большая трудность возникает от того, что при форсированном и неизбежно одностороннем изучении двигательной-технической стороны игрового процесса из последнего исчезает его главная цель — Музыка. Основываясь на иной (гораздо более узкой) функциональной системе, чем та, которая требуется для подлинно музыкального выражения, игровое действие теряет и свои исконные связи со многими индивидуально-психологическими и личностными свойствами (структурами способностей) начинающего, органически связанными с музыкально-звуковой реакцией.

Таким образом, центральная проблема начального периода учения скрипача состоит в том, чтобы естественно внедрить (не сочетать, а именно внедрить, интегрировать) освоение игровых действий в процесс музицирования.

Сделать это, разумеется, не просто. Рецептов, однозначных рекомендаций, годных, как говорится, на все случаи педагогической жизни, предложить невозможно, поскольку каждый ребенок представляет в этом плане неповторимое, уникальное явление. На помощь можно призывать лишь педагогическую интуицию, опыт, а также разностороннюю эрудицию, в том числе и в научных областях, смежных с музыкальной (скрипичной) педагогикой, в частности психологические знания.

Если стратегической задачей данного этапа занятий считать не привитие неких «правильных» игровых приемов, а создание предпосылок для адекватного формирования собственного мышления ученика в трех взаимосвязанных направлениях — образно-художественном, музыкально-звуковом и мышечно-двигательном, то внимание педагогов-скрипачей должно, по нашему мнению, привлечь понятие *совместно-разделенной деятельности*, получившее глубокое и разностороннее обоснование в современной отечественной психологии. Раскроем в нескольких словах его суть.

В 60–70-е гг. большой научный резонанс имело успешное проведение московскими психологами фундаментального эксперимента по *развитию мышления и речи* у трех слепоглохих детей. До тех пор считалось, что отсутствие обоих

основных каналов информационной связи с внешним миром (визуального и слухового восприятия) является непреодолимой преградой для взаимосвязанного становления человеческого мышления и вербальной речи. Выяснилось, однако, что в особых условиях развития их может компенсировать адекватное мышечно-двигательное действие, направленное на получение такого результата, который имеет для ребенка сущностное значение — является его главной, жизнеобеспечивающей потребностью. Понятно, что для маленьких слепоглухих детей ею было получение пищи. Исходя из этой потребности, с помощью стимулирования поначалу двигательных-приспособительных реакций, формирования соответствующих операций, а затем и сложных действий, постепенно, в ходе систематического их развития удалось не только сформировать элементарные мыслительные процессы, но с годами развить интеллект высокого уровня²¹.

Основным методом, точнее, методологическим подходом к развитию мышления и речи у слепоглухих детей была последовательная реализация принципа *совместно-разделенной деятельности*. Поясним. Любое человеческое действие, как известно, имеет сложную, многокомпонентную структуру, состоящую из ряда элементарных операций, относящихся к различным системам организма. В совместно-разделенной учебной деятельности некоторые из этих операций выполняет педагог, другие — ученик. При этом внутреннее содержание тех операций, которые вместо ребенка осуществляет взрослый, как правило, детально им разворачиваются. Это нужно для того, чтобы операциональный состав сложных действий постепенно свертывался, образуя их полноценную ориентировочную основу²².

²¹ Трое молодых людей, о которых идет речь, успешно получив высшее психологическое образование, стали учеными, лекторами. Ход и результаты этого эксперимента широко освещены в отечественной литературе. Рекомендуем читателю, например, впечатляющий очерк Э. Ильенкова «Откуда берется ум?» (84, 30-43).

²² Процесс поэтапного формирования сложной ориентировочной основы умственных действий, исключительно существенный для совместно-разделенной деятельности, детально разработан в трудах отечественного психолога П. Я. Гальперина и его школы (см.: 48). В наших работах (см.: 17; 23) была показана возможность использования учения о поэтапном формировании умственных действий в ходе развития музыкально-инструментального мышления и игровых навыков начинающего скрипача.

Итоги этого уникального эксперимента, согласно сложившейся в науке точке зрения, проливают определенный свет на генезис процесса мышления, обнаруживают факторы, помогающие его оптимизировать. Как же интерпретировать эти научные данные применительно к задаче формирования целостного музыкально-инструментального мышления начинающего скрипача?

Если сущностной потребностью ребенка, пришедшего в скрипичный класс, является музыкальное звучание, получаемое благодаря игре на скрипке, то можно говорить о *совместно-разделенном музицировании*, в основе которого лежат сложные умственные действия, интегрирующие образно-художественные (ассоциативные), музыкально-звуковые и мышечно-двигательные операции-представления. Понятно, что далеко не все из них доступны начинающему. Во многих случаях он способен выполнять лишь те, которые подсказаны бытовым двигательным опытом. Тут-то и нужно, чтобы педагог взял на себя выполнение недостающих элементарных компонентов сложного музыкально-игрового действия, например операций-ориентировок образно-художественного и музыкально-звукового порядка, детально развертывая их (проговаривая вслух) в ходе совместного с начинающим музицирования.

В нашу задачу, как говорилось в самом начале книги, не входит описание конкретных методов реализации высказываемых теоретических положений. Это — сфера индивидуального педагогического творчества и фантазии учителя, питаемых, среди прочего, глубоким изучением особенностей конкретного ученика. Ниже (а также в следующем разделе) даны поэтому лишь некоторые наводящие примеры, способные стимулировать эти процессы.

Можно, по нашему мнению, наметить несколько стадий практической реализации принципа совместно-разделенного музицирования. Первая из них, во многом основополагающая, носит *подготовительный характер*. Ее цель — накопление начинающим разносторонней и, по возможности, полной информации о закономерностях и технологии (в широком смысле) выполнения операций, образующих сложное музыкально-игровое действие.

Бесспорно, что одним из сущностных компонентов последнего является вслушивание в музыкальное звучание как результат взаимодействия игровых движений и инструмента, шире говоря — восприятие музыки, создаваемой играющим и скрипкой. Здесь — одна из первичных возможностей разделения функций: педагог, играя на скрипке, как бы передает ученику функцию восприятия скрипичного звука, направляя его внимание на те или иные параметры звучания и соответствующие им двигательно-игровые приемы. Тогда устанавливаются важнейшие координационные представления — связь образа звука и образа игрового движения. Крайне важно, чтобы при этом восприятие звука скрипки сопровождалось оцениванием вслух на основе набора эстетических критериев (нежный, ласковый, жесткий, колючий, сильный, слабый) и предметно-образных ассоциаций (бархатный, стеклянный, матовый, солнечный и т. д.).

Наблюдения, накапливаемые ребенком на этой подготовительной стадии, конечно, не должны ограничиваться слуховым восприятием. Можно изобрести самые разные модели совместно-разделенных музыкальных действий. Например:

- педагог играет на скрипке, а ученик отхлопывает метрическую канву звучания; совместно на ярких примерах обсуждается роль метрического начала в музыкальном звучании;
- ученик интонирует голосом какой-либо звук, а педагог его воспроизводит на инструменте разной аппликатурой и в различных позициях; при этом выясняется общий принцип воспроизведения звуков мелодии на скрипке;
- педагог сам играет только смычком, а ученик устанавливает его пальцы на грифе, чередует их, меняет местоположение всей руки (то есть передвигает ее в позиции); таким путем он практически знакомится с тем, что он ранее наблюдал;
- ученик, проводя смычком по струне либо перемещая его с одной струны на другую, старается извлечь «настоящий» звук, педагог в это время играет только левой рукой; так выясняется назначение смычка и некоторые его сущностные свойства (неравномерное распределение веса, упругость и пр.).

В такого рода совместно исследуемых и выполняемых компонентах сложных игровых действий открывается немало возможностей развертывания перед начинающим средств мысленного управления необходимыми операциями. Так, применительно к установке пальцев на грифе могут произноситься, сначала вслух, а затем про себя, следующие слова: «легко», «мягко», «не давить», «палец упругий», «сам играет», «как молоточек» и т. д. Нужны и образные его сравнения, например с отскакивающим мячиком и пр. Сочиненные поначалу педагогом, они затем изобретаются и проговариваются вслух учеником. Постепенно громкоречевая стадия переходит в так называемый этап внешней речи про себя, а впоследствии и во внутреннюю речь, которая является уже одной из форм мышления. Отметим, что при таком разделении функциональных компонентов сложных игровых действий между учителем и учеником, в мысленных представлениях последнего неизменно сохраняется *цельный образ* скрипичной игры, неотделимый от звуковых образов.

Последующая стадия совместно-разделенного музицирования состоит в том, что этот *цельный образ* скрипично-игрового действия, включающий яркое представление желаемого звука, практически воплощает сам ученик, хотя некоторые основные моменты управления им еще остаются в компетенции педагога. Здесь возникает ситуация, требующая от учителя большой гибкости, такта, подлинного педагогического таланта. Ученик должен чувствовать, будто он играет сам. Направляющие же прикосновения рук учителя к своим рукам, подпевание, корректирующие слова и другие подобные приемы он должен воспринимать как идущие из своего собственного внутреннего мира образов и представлений. Педагог и его вспомогательные действия в данном случае должны восприниматься начинающим не как воздействие чего-то чужеродного, а как частица собственного «я». В такой организации процесса на данном этапе учения, заметим попутно, кроется одна из возможностей рано научить ребенка самостоятельно и верно заниматься на скрипке.

Следующая стадия представляет собой как бы промежуточное звено между извне ведомым и самостоятельно управляемым характером игрового действия начинающего. Это — имитация, которая состоит в чередовании показа игровых операций и действий преподавателем и попыток их воспроизведения начинающим. Значение этой стадии трудно переоценить, ибо после того как ученик вчерне постиг общий характер сложного игрового действия, ему сейчас предоставляется возможность самому научиться владеть им, используя мощные в детском возрасте механизмы подражания.

Но здесь кроется и опасность непроизвольной передачи будущему скрипачу не свойственных ему структур игрового действия. Следовательно, на данной стадии требуется особая осторожность и чуткость педагога, разно-сторонний учет тех наблюдений за скрипично-игровым поведением, которые были накоплены на предыдущих стадиях совместно-разделенного музицирования.

Подчеркнем попутно, что эта взаимная наблюдательность — *внимание начинающего* к различным сторонам и значимым компонентам как бы демонстрируемого педагогом эталона скрипичной игры и обратно направленное *внимание учителя* к особенным, индивидуальным проявлениям приспособляемости к игровому процессу, характерной именно для данного ученика, — составляет едва ли не одну из главных примет совместно-разделенного музицирования.

Очередная стадия — опыты самостоятельного сложного действования, по необходимости корректируемого педагогом, в том числе и путем кратковременного обращения к формам, использованным на предшествующих стадиях. Здесь средства и приемы совместной деятельности заметно обновляются. На смену распределению отдельных операций между участниками совместного музицирования приходит участие в этом процессе одного из них в качестве эксперта, советчика. Постепенно выявляется его аналитическая функция, по-новому, путем создания мини-проблемных ситуаций, стимулирующая развитие музыкально-инструментального мышления начинающего.

Наконец, можно, пожалуй, назвать еще одну, завершающую стадию реализации принципа совместно-разделенного музицирования. Она связана со становлением *саморегулируемых игровых действий* ребенка. Педагог и ученик теперь как бы меняются ролями сравнительно с исходной, подготовительной стадией. Педагог становится активным слушателем, строящим свои заключения и оценки на анализе качества скрипичного звука, связываемого с представлением о полноте разносторонних ориентаций (образов-представлений), составляющих фундамент музыкально-игрового процесса.

Итак, обобщая сказанное, подчеркнем еще раз, что главная задача совместно-разделенного музицирования педагога и начинающего скрипача состоит в последовательном формировании музыкально-инструментального мышления на основе удовлетворения исконной потребности в получении звуков, которые можно ассоциировать с образами, выражающими богатое мироощущение и фантазию ребенка.

Но для того чтобы это стало возможным, в ходе совместно-разделенного музыкального действия приходится в весьма сжатом, концентрированном виде словно пройти весь исторический путь становления музыки и инструментальной игры, генетически связанный с имитацией звуковой среды, окружающей человека, — звуков природы, живых существ и трудовых процессов. Тут открывается широкий простор для совместного звуко-инструментального творчества педагога и ученика, которое должно предварять воспроизведение на скрипке абстрагированных звуковых элементов музыкального языка (скажем, гаммообразных последовательностей, локальных звуков на открытых струнах и пр.) и готовых мелодий, с чего обычно начинается обучение скрипача²³.

²³ Отметим попутно, что подсобных общедидактических принципов придерживаются ныне и прогрессивные педагоги на Западе. Например, так называемая вальдорфская педагогика постулирует, что не следует давать ученику что-либо готовое. Поначалу дается очень мало и ребенок должен самостоятельно восполнить недостающее. Впрочем, тот же принцип содержится и в учении П. Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий. Их ориентировочная основа, согласно этому учению, эффективна лишь в том случае, когда она не только достаточно полна, но и составлена учеником самостоятельно.

Применительно же к составляющим компонентам скрипичной игры содержание совместно-разделенной деятельности может касаться как целостных игровых действий (скажем, извлечения звука смычком, воспроизведения на скрипке какого-либо известного звукового образа, озвучивания простейшей попевки-интонации и пр.), так и отдельных операций, входящих в эти действия (например, пропевания-представления интервалов в ладу, воспроизведения типовых ритмо-формул, релаксации мышц, приема удерживания смычка на весу, расстановки пальцев на грифе и т. д.). Иначе говоря, технология этого «совместного» музицирования на скрипке разделяется между педагогом и учеником так, чтобы ребенок постепенно перенимал все те специфические *культурные способы игры на скрипке*, которые присущи профессиональному музыканту. Подобные приемы иногда применялись в практике скрипичного обучения (например, при освоении звукоизвлечения смычком, организации движений пальцев на грифе и пр.). Но в теории и методике скрипичного исполнительства они не получили достаточного освещения и обоснования²⁴.

Правда, можно указать совсем другую форму совместно-разделенного музицирования, которая, напротив, получила весьма широкое распространение в учебных пособиях для начинающих скрипачей. Имеются в виду многочисленные пьесы, этюды и даже гаммы-упражнения для двух скрипок, где главный мелодический голос должен исполнять педагог, а сопровождающий — ученик.

К сожалению, эта форма учебного музицирования довольно редко используется в практике. Возможно, что одна из причин этого состоит в недостаточной направленности имеющегося материала такого рода на освоение тех основополагающих игровых структур, о которых идет речь.

Дополним теперь сказанное некоторыми уточняющими положениями, которые раскрывают его важные грани.

²⁴ Описание и анализ ряда таких приемов содержатся в нашей работе «Культура звука скрипача: Пути формирования и развития», написанной совместно с М. Б. Либерманом (см.: 104).

Как уже говорилось, освоение фундамента скрипичной игры целесообразно проводить в полнокровной музыкальной атмосфере. Ориентиром здесь может служить жизненный процесс становления у ребенка мышления и речи, которые, повторим, развиваются в результате активного наблюдения, собственного участия и осмысления-переживания всех впечатлений макро- и микромира, окружающих малыша. Только в таких условиях возникают адекватные образы действительности и потребного будущего, формируются их понимание и эстетическое отношение к ним.

Выделим в триаде «наблюдение—участие—осмысление-переживание» третий фактор, требующий особого *одухотворения* процесса совместно-разделенной работы с начинающим скрипачом, шире говоря — всей начальной стадии его учения. В связи с этим представляется целесообразным ввести в обиход музыкальной педагогики специальное понятие *скрипично-педагогической анимации* как важного психологического требования, вытекающего из музыкально-эстетической специфики инструмента и особенностей процесса его освоения как перманентной оптимизации внутренних душевных качеств ученика. В умелой реализации данного положения заметно проявляется личностно-профессиональная культура педагога. Возможны различные варианты аниматорского подхода. Так, речь может идти об анимации освоения технических приемов, технологии сложно-составных исполнительских действий, звукового самовыражения, творческих опытов в сфере произнесения мелодии на скрипке и т. д. Все это в конечном счете должно вести к решению важнейшей проблемы *слияния ребенка и инструмента*, к возникновению в его ощущениях особого чувства *комфортности*, к объединению эстетичности внешнего рисунка скрипичной игры и внутренних механизмов управления ею.

В заключение отметим, что совместно-разделенное музицирование педагога и начинающего скрипача — не столько этап, сколько метод, а точнее — принцип начального обучения скрипичной игре, использование которого, безусловно, целесообразно во всех случаях, когда

возникает в том необходимость. Поэтому невозможно предугадать границы и продолжительность его применения в этом периоде занятий на скрипке. Они сугубо индивидуальны.

В последние годы темпы учения скрипача заметно ускорились, скрипичная педагогика стала «спешащей» (Л. А. Баренбойм). В этой тенденции немало положительного, поскольку темп освоения игрового процесса, диктуемый стабильными учебными программами, рассчитанными на мало одаренных детей, был явно занижен. Тем более что современная точка зрения, как говорилось, склоняется к тому, что маленькие дети очень одаренны — «каждый здоровый ребенок необычайно одарен» (100, 55). Поэтому развитие их, действительно, должно быть интенсивным.

Но интенсивное и ускоренное обучение скрипичной игре — не одно и то же. Интенсивное развитие начинающего предполагает, с нашей точки зрения, не только достаточно быстрое, но, главное, *полноценное и качественное* становление сложных по своей внутренней структуре целостных игровых действий, в которых яркие ассоциативно-художественные и музыкально-звуковые образы сплавлены с представлениями-ощущениями целесообразных мышечно-двигательных приемов-операций. Ускоренное же развитие скрипача может оставаться в стороне от столь сложной задачи, направляя начинающего по более простому пути непосредственного овладения внешне упорядоченными двигательными-игровыми навыками путем подражания и тренировки. Качественные отличия такого подхода обычно сказываются позже — по мере продвижения юного скрипача к более сложному репертуару и в связи с возникновением полнокровных исполнительских задач.

Важное значение принципа совместно-разделенного музицирования для начальных этапов овладения скрипичной игрой и состоит в том чтобы обеспечить наиболее благоприятные условия для формирования с самого начала обучения фундамента скрипично-исполнительских действий во всей их профессиональной сложности и перспективности.

3. КОМПЛЕКСНОЕ РАЗВИТИЕ МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МЫШЛЕНИЯ И ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ НАВЫКОВ

...Нельзя питать какую-нибудь силу нашей души отдельно от других сил; их общее развитие должно содействовать развитию музыкального чувства, иначе игра и произведение художника будут всегда ограничены, односторонни и отзываться подражанием...

А. Ф. Львов

Обратимся теперь к стратегически важному вопросу об общем подходе к созданию надежного фундамента становления юного скрипача и постараемся высветить некоторые средства его реализации. В качестве исходного положения сразу определим, что развитие музыкально-исполнительского мышления и овладение технологией скрипичной игры представляют собой единый, целостный процесс. А это требует комплексного подхода во всех моментах, ситуациях, гранях занятий с учеником. В связи с этим напомним несколько ранее высказанных принципиальных соображений.

Здесь всегда имеется в виду, что музыкально-инструментальное мышление скрипача оперирует не только опережающими представлениями звуковой картины исполняемой музыки, но и выражаемыми ею художественными образами.

В свою очередь и понятие технологии не ограничено лишь техническими средствами воспроизведения на скрипке представляемого звукового образа, а необходимо включает также способ его соотнесения с представлениями художественно-образного порядка. Разумеется, подобной целостности исполнительского мышления и скрипичной технологии невозможно достичь сразу. Но надо с самого начала иметь ее в виду в качестве направляющего стратегического требования, определяющего выбор тактических средств, которые в конечном счете и определяют успешность занятий юного скрипача. В настоящем разделе поэтому и пойдет речь о тактике — многообразии возможностей комплексного формирования-развития исполнительского мышления и технологических навыков.

Содержание сказанного ниже может показаться довольно пестрым, ибо нам представлялось важным коснуться путей интеграции мышления и технологии применительно к разным сторонам и моментам скрипичной игры. А потому читающему эти строки предстоит самому обнаружить и осмыслить внутренние связи анализируемых явлений, обогатить их собственными наблюдениями и таким путем довести до завершенности те принципиальные положения, которые тут только намечены.

Оговорим предварительно и следующее соображение. На предшествующих страницах часто говорилось о системном подходе к развитию исполнительской одаренности, формированию культуры и мастерства, о функциональных системах, управляющих исполнительскими действиями музыканта, и т. д. Здесь же хотелось бы привлечь внимание к выявлению структур, то есть связей, зависимостей между элементами сложных системных комплексов, образующих мышление и технологические навыки скрипача. Для удобства изложения ключевые моменты в организации этих связей придется рассматривать отдельно в трех системах-блоках мышления и технологии музыканта:

- образно-художественной;
- музыкально-звуковой;
- инструментально-двигательной.

Но нельзя упускать из вида, что в практической работе они всегда должны быть взаимосвязаны.

Итак, обратимся к первой из них.

Художественно-образное мышление и воображение. Сначала приведем несколько соображений теоретического порядка, представляющих современные взгляды на проблему становления художественного мышления в целом. «Коренная основа существования различных искусств, — отмечает эстетик А. Я. Зись, — безусловно заключена в самом предмете искусства, в многогранности окружающего человека объективного мира и его субъективного выражения, разнообразные стороны которых не могут быть в полной мере раскрыты средствами одного какого-либо искусства» (83, 9).

Эту мысль, методологически ценную для музыкальной педагогики, разъясняет В. И. Тасалов. «В развитой эстетической чувственности, — пишет он, — действие взаимопересечения характеристик, которые относятся к разным формам художественного выражения, органично распространяется и на сами типологические принципы различных искусств, взаимодействие которых разрешается многообразием искусства в целом» (191, 21). Именно поэтому, подчеркивает автор цитируемой работы, «всякому живописцу, скульптору, музыканту, архитектору, поэту всегда так или иначе открыто все богатство искусства» (191, 23). С этими взглядами перекликаются слова крупнейшего отечественного культуролога и литературоведа М. М. Бахтина о том, что «наиболее напряженная и продуктивная жизнь культуры происходит на границах отдельных ее областей, а не там и не тогда, когда эти области замыкаются в своей специфике» (11, 329–330).

Можно привести немало примеров из высказываний и творческой практики крупных музыкантов-исполнителей, подтверждающих жизненную правомерность этих взглядов. Р. Шуман, например, говорил, что «образованный музыкант может с такой же пользой учиться на Рафаэлевской Мадонне, как художник на симфонии Моцарта, поскольку <...> для художника стихотворение превращается в картину, музыкант воплощает картину в звуки» (224, 139).

Словом, один из путей формирования образно-художественного мышления юного скрипача состоит в последовательном осуществлении принципа *полихудожественного воспитания*. Укажем на большой потенциал театрального искусства в его реализации. Театр — и как искусство синтетическое, и как широчайшее поле продуцирования ассоциативных представлений, воображения и фантазии, столь свойственных детям, — способен ярко раскрывать им глубинную сущность искусства и его значение в жизни человека. Не служат ли подтверждением данной мысли многочисленные случаи огромного влияния театра (особенно театра музыкального) на творческое становление многих выдающихся музыкантов, поэтов, художников?

Сошлемся, в качестве примера, на некоторые особенности пути Д. Ф. Ойстраха и С. Т. Рихтера. Детство и юность крупнейших музыкантов XX века прошли в Одесском оперном театре, где служили их родители. Здесь мощным импульсом творческого становления будущих корифеев музыкального искусства могла быть синтетическая природа оперы. Выразительные вокальные интонации, отражающие обширный круг переживаний лирических героев, слитые и с поэтическим словом, и со сценическим действием-движением, и с вокально-инструментальной драматургией тембров, и с изобразительной красочностью сценографии, наконец, с цельностью и масштабностью всей композиции — все это могло своеобразно переплавляться в их чутком восприятии, стимулируя широчайший круг образных ассоциаций, опосредованно воплощаемых в исполнительском творчестве. Вполне возможно, что эти ранние и очень яркие художественные впечатления, глубоко запавшие в души юных талантливых музыкантов, и явились предпосылками лирико-драматического стиля искусства Ойстраха, поразительного чувства текучести музыки в исполнительстве Рихтера²⁵.

Но, разумеется, на формирование художественного мира исполнителя способен активно воздействовать не только музыкальный театр. На это указывал Л. Б. Коган, вспоминая, что еще в детстве, учась в Центральной музыкальной школе, он «много раз ходил на самую галерку смотреть Алису Коонен в «Мадам Бовари», которую ставил в Камерном театре Таиров. Молодые музыканты, — говорил скрипач, — здесь росли в содружестве со многими другими видами и жанрами искусства, <...> когда один жанр хорошо дополнял другой, создавая для нас, совсем еще юных ребят, целостное представление об искусстве» (89, 214). И здесь возникает аналогия между магией голоса, захватывающей риторикой сценической декламации, лапидарной

²⁵ Данное предположение отвечает современной научной точке зрения о необходимости использования биографического метода при исследовании генезиса специальных человеческих способностей, на что указывает психолог Э. А. Голубева (см.: 556, 97-102).

масштабностью игры замечательной трагической актрисы и монолитным звуком, философски возвышенным, сдержанно-монументальным и вместе с тем очень проникновенным стилем многих интерпретаций выдающегося музыканта-исполнителя²⁶.

Питательной средой эмоционально-образного мышления могут быть связи не только с разнообразными художественными явлениями, но и с многочисленными жизненными наблюдениями. Крупные исполнители не раз отмечали, что именно богатство впечатлений служит отправным моментом в их творчестве. Так, Д. Б. Шафран в беседе с профессором Г. М. Цыпиным говорил: «О каких, собственно, впечатлениях идет речь? Я, например, имею в виду не только музыкальные. Будь я педагогом, постоянно обращал бы внимание учеников на все окружающее их в жизни. Это, конечно, искусство, но и люди, со всеми их радостями и горестями. И природа... Я пытался бы учить перекладывать все на язык музыки» (209, 142). И далее, обобщая главную мысль, виолончелист резюмировал, что «исключительно важно для исполнителя уметь устанавливать ассоциативные связи между музыкальными и немзыкальными впечатлениями» (209, 142).

Подчеркнем: устанавливать эти связи нужно с первых шагов изучения инструментальной игры, ибо в противном случае складываются системы, в которые они позже внедряются с большим трудом, а то и вовсе отторгаются. С большой горечью на это обращает внимание Н. Н. Шаховская, отмечая, что «в последние десятилетия вместе с необычайно возросшим уровнем профессионализма <...> утратилось нечто в духовности музыкально-исполнительской культуры, в отношениях между людьми, в ощущении красоты» (46, 83).

Понимание художественных связей музыки с эмоционально-образными представлениями, помимо обращения

²⁶ Аналогия возникает у автора этих строк не случайно, а под воздействием собственных впечатлений, полученных в отроческие годы, когда довелось, сидя в оркестровой яме находившегося тогда в Сибири Камерного театра, наслаждаться незабываемой экспрессией, выпуклой интонационностью речи и, в целом, огромным магнетизмом артистической манеры Коонен.

к другим видам искусства и жизненным наблюдениям, может быть педагогически достаточно рано развиваемо в широком диапазоне использования различных невербальных и вербальных средств. К первым относятся, например, такие наводящие или сопутствующие приемы, как выразительные жесты, интонируемые восклицания, смех, характерный взгляд, а также дирижирование, тактирование, показ на другом инструменте и пр.

Вербальные же (речевые), а также литературные средства формирования художественно-образных ассоциаций множественны.

Превосходный исторический образец — характеристика выступления выдающегося скрипача Фердинанда Лауба в моцартовском квинтете соль минор, принадлежащая перу В. Ф. Одоевского, известного русского музыканта, просветителя и писателя XIX века. В этом ценном памятнике отечественной критической мысли содержатся глубокие высказывания о сущности и специфике музыки в ряду искусств, проливающие свет на немалые педагогические возможности решения обсуждаемой проблемы.

Высоко оценивая исполнительские качества Лауба как скрипача-интерпретатора и утверждая, что всякое артистическое исполнение призвано разъяснять сущность искусства, Одоевский раскрывает свое понимание музыки в следующих словах. «Звездная ночь, роскошное сияние солнца на безоблачном небе, возвращение в знакомое дорогое место, встреча старого друга, взгляд любящей женщины, пожатие ее руки, мысли о несбыточной надежде, мечты о будущем, воспоминание о прошлом — все это художественный космос музыки» (130, 115–116).

История скрипичного искусства сохранила не менее впечатляющие ассоциации Франческо Джеминиани, о которых поведали его современники. Приступая к сочинению музыкального произведения, например, драматического характера, он сначала предавался самым необузданным фантазиям, представляя невероятные и страшные события: гибель своей семьи, потерю детей, ужасные их болезни и т. п. И только после того

брал в руки скрипку и старался выразить все это в звуках (см.: 55, 80).

Вряд ли надо пояснять, что подобные ассоциативные связи, соответствующие механизмы мышления нужно и можно в самом широком плане вводить в контекст занятий с начинающими скрипачами. Здесь они, попав в благодатную среду детского воображения и фантазии, постепенно станут неотъемлемым компонентом его художественного сознания. В становлении последнего, таким образом, принципиальное значение приобретает связь полихудожественного воспитания с жизненными наблюдениями и привлечением фантазийных образных ассоциаций.

Музыкально-звуковые представления и мышление. До сих пор речь шла о так называемой интонационно-драматургической стороне музыкально-звуковых представлений (В. В. Медушевский), непосредственно связанной с образно-художественным мышлением исполнителя и выражаемой в наибольшей мере через темброво-громкостные характеристики звучания²⁷.

Обратимся теперь к другой, с нашей точки зрения не менее существенной, стороне формирования музыкально-звукового мышления начинающего скрипача, связанной с высотно-ритмическими структурами музыкальной ткани, в которых словно закодирован обобщенный смысл типизированных оборотов музыкальной речи.

Известно, что современная теория музыки и музыкальная педагогика связывают эту сторону становления музыкального мышления прежде всего с целенаправленным восприятием ладоступеневых и метроритмических отношений между звуками в контексте интонационно-вырази-

²⁷ В современных музыкально-теоретических концепциях, как уже говорилось, различаются две стороны музыкальной формы — *аналитическая* и *интонационно-драматургическая*. Причем первая характеризуется как каркас, встроенный во вторую, непосредственно связанную с фабульной природой музыкальной формы в целом, с отражением в ней образно-ассоциативного содержания, художественного мира музыки.

Отсылаем читателя к ценным для исполнителей работам Л. А. Мазеля (108) и В. В. Медушевского (111; 112), содержащих разносторонний материал о принципах и методах анализа высотно-ритмических и темброво-громкостных структур музыки с художественно-эстетических позиций.

тельного высказывания. В связи с этим у педагогов-инструменталистов обострился в последние десятилетия интерес к музыкально-дидактическим системам XX века (З. Кодай, К. Орф, П. ван Хауве и др.), основанным на методологии относительной ориентации в высотно-временных структурах музыкальной ткани²⁸. Это вызвано, среди прочего, осознанием того бесспорного факта, что от характера ориентации в относительной (а не абсолютной) высоте-длительности звуков при восприятии и представлении музыки зависят такие важнейшие исполнительские качества, как текучесть, осмысленность фразировки, логичность и, в конечном счете, содержательность игры. Становилось понятным: в стихийно сложившейся практике начального обучения инструментальной игре, культивировавшей ориентацию на абсолютную высоту звуков, восприятие-представление ладоступеневых и метроритмических связей оказалось на втором плане.

Как обычно формируется слуховое сознание начинающего скрипача в процессе овладения первичными игровыми навыками? Здесь, как правило, его действия организуются на основе абсолютного принципа — ученику дается метод, фиксирующий абсолютную высоту каждого отдельного звука, его слоговое и графическое обозначение, связанное с однозначной аппликатурой — определением того единственного пальца, благодаря действию которого этот звук можно воспроизвести. Возникают жесткие, унифицированные связи, предполагающие опору на абсолютную ориентацию слуховой памяти и сознания, тогда как у большинства детей этот органический специальный задаток (абсолютный слух) отсутствует.

Между тем, психологической основой адекватного восприятия и интонационного творчества в процессе временного развертывания музыкальной ткани служит иной способ слуховой ориентации в звучании, называемый относительным слухом.

«Наблюдения над музыкой, — писал Б. В. Асафьев, — раскрывают *«относительную природу»* составляющих ее

²⁸ Этот вопрос был подробно разработан в наших работах (см.: 16; 18; 19; 22).

элементов; <...> все они связаны в определенную систему, или совокупность *ладовых интонаций* (8, 55; курсив наш. — М. Б.). Возможности же развития у детей данного типа слухового восприятия очень велики, но для этого нужно устранить искусственные препятствия.

Интересный анализ противоречий между инструментальным принципом звуковысотной ориентации и закономерностями музыкального мышления содержится в некоторых современных музыковедческих работах. Так, по мнению профессора А. Н. Дмитриева, главная причина этих противоречий, *особенно дающих о себе знать на ранних этапах обучения*, состоит в том, что «метод певческо-транспозиционный, на который тысячелетиями опиралось музыкальное мышление, связанное с развитием речевого мышления и использованием общего для них природного инструмента — голоса, оказался подчиненным методу инструментального исполнительства, лишенному свободы комбинирования и соответствующей логической гибкости» (78, 4). Следовательно, устранение этой, по сути дела, «незаконной» по отношению к природе мышления акции, то есть преодоление противоречий между вокальным и инструментальным принципом воспроизведения музыкальных звуков составляет актуальную задачу начального обучения скрипача.

Здесь уместно сказать о том, что постоянное сочетание вокального и инструментального начал было одним из главных принципов музыкально-педагогической концепции Б. Л. Яворского, который считал крайне важным, чтобы «с самого начала слуховой тренировки обучающийся игре на инструменте *пел и играл* ладово-осмысленные структуры» (234, 301). «В детском возрасте, когда появляются первые музыкальные представления, первые понятия, — писал он, — очень важно *организовать их в стройную систему*» (234, 301, 232; курсив наш. — М. Б.).

Подобные взгляды исповедовали некоторые крупные педагоги-скрипачи. Известно, что П. С. Столярский усердно культивировал сольфеджирование исполняемых мелодий, добиваясь чистоты и выразительности вокального интонирования, причем не только в самом начале, но и

на более поздних этапах занятий²⁹. Ю. И. Янкелевич сетовал, что из практики обучения скрипача исчезло обязательное пение в хоре, которое он расценивал как очень полезное для гармоничного музыкального развития инструменталиста. Напомним и постулат Дж. Тартини: «для того чтобы хорошо играть, надо хорошо петь».

Данную закономерность, как и указанные выше противоречия, видимо, хорошо понимали некоторые скрипачи XVIII века, которые широко использовали *транспонирование* в качестве эффективного способа установления гибких и подвижных связей между ладомелодическими (интонационными) представлениями и аппликатурой. Так, Тартини применял *позиционное* транспонирование, которое помогало ученику свободно ориентироваться в пространстве скрипичного грифа, когда сохранялась тональность музыкального фрагмента, воспроизводимого на различных струнах. А неизвестный автор первой русской скрипичной школы (1784 г.) пошел еще дальше, разработав метод *тонального* транспонирования, стимулирующий ориентацию на грифе в условиях изменения тональности исполняемых народных мелодий (173). А это очень важно для формирования ладомелодического мышления, поскольку данное действие ведет к вычленению и фиксации в восприятии конструктивного остова мелодии, ее инвариантных ладовых связей.

К сожалению, транспонирование как эффективное средство, важнейший тактический прием формирования-развития ладово-интонационного восприятия и мышления оказалось почти забытым в скрипичной педагогике, которая в этом плане явно отстала от фортепианной. Между тем, его формирующая и развивающая роль проясняется в свете современных психолого-педагогических теорий. Суть их кратко сводится к следующему.

²⁹ Правда, это закономерное требование не всегда выполнимо, поскольку, как уже говорилось, у некоторых детей особенность специальных задатков состоит в том, что гораздо скорее и эффективнее устанавливаются координационные связи слуховых восприятий-представлений не с вокальной, а с двигательной моторикой. В этих случаях нужно находить соответствующие методы взаимосвязанного развития звукового мышления и певческих навыков у скрипача.

Общим недостатком начального обучения самым различным видам человеческой деятельности, согласно концепции В. В. Давыдова, сегодня считается эмпирико-прагматический подход, при котором цель занятий ограничена овладением внешними приемами выполнения каких-либо действий. Такой подход обеспечивает сравнительно быстрое формирование у детей исполнительских умений и навыков без и до познания существенных закономерностей данного вида деятельности (77, 33). Подобная картина типична для начального периода обучения игре на скрипке.

Действительно, отставание ладоинтонационного восприятия и отсутствие связанных с ним обобщенных представлений о мелодических связях как факторе музыкального выражения приводят к тому, что заучивание определенного количества мелодий и овладение техническими навыками их воспроизведения обычно не дают значительного эффекта в исполнительском развитии начинающего, не приводят к постижению выразительной сущности интонации, лада, ритма и других музыкальных средств. Исключения составляют лишь отдельные дети, называемые обычно «музыкальными по природе». Это явление объясняется «органической способностью таких детей к принципиально иному типу обобщения, при котором существенные связи абстрагируются при анализе всего лишь одного объекта» (76, 6).

Согласно современной точке зрения, для эффективного обучения в самом начале следует преподать учащемуся способ постижения основных закономерностей изучаемых явлений в наиболее обобщенной (инвариантной) форме «содержательной абстракции». Думается, что познание в первую очередь инвариантности связей различных средств музыкальной выразительности (высотно-ладовых, метроритмических, тембро-динамических и пр.), варьирование параметров которых приносит новый семантический эффект, представляет собой такого рода содержательное обобщение, необходимое в начале музыкального обучения.

Концепция развивающего обучения на основе содержательных обобщений, кроме того, требует, чтобы сущ-

ность и специфика какого-либо явления обнаруживались *самим учащимся* в процессе преобразующей предметной деятельности. Тогда «...путем анализа выделяется связь, которая внутри целого выполняет функцию генетической основы, еще не развившейся «клеточки»» (76, 20). Действия учащегося при этом направлены к установлению внутренних отношений элементов целого и к моделированию, помогающему эти отношения фиксировать. В результате, абстрагируя «клеточку» целого, изучая и работая с ней «в чистом виде», а затем мысленно удерживая ее специфические черты в процессе конкретизации этого целого, учащийся совершает такие обобщающие умственные операции и действия, которые стимулируют развитие мышления, специфического для данного рода деятельности.

Такой исходной «клеточкой», конструктивным «зернышком» будущего мелодического целого в начальном учении скрипача, с нашей точки зрения, может служить простейшая двузвучная попевка в диапазоне нисходящей малой терции, транспонирование которой в несколько удобных на скрипке тональностей можно одновременно использовать как для освоения исходного расположения и действий пальцев на грифе, так и с целью постижения элементарных ладоритмических связей между звуками⁸⁰. Ученику одновременно даются три аппликатурных варианта ее транспонирования:

- сочетание открытой струны со вторым пальцем (пятой и третьей ступеней в тональностях *ре мажор*, *ля мажор*);
- сочетание второго пальца с открытой струной (сопряжение тех же ступеней в тональностях *фа мажор*, *си-бемоль мажор*);
- сочетание третьего и первого пальцев в тональностях *соль мажор*, *до мажор* (нотный пример 1).

При использовании этих попевок в шести тональностях открывается определенное поле возможностей создания

⁸⁰ Технология работы с такого рода звуковыми моделями, как «кирпичиками» мелодического процесса, подробно разработана в статье «Пути активизации интонационно-мелодического мышления начинающего скрипача» (см.: 22), а также в ряде других работ (16; 19). Здесь же указаны только самые общие положения соответствующей методики.

Три аппликатурных варианта исходной малотерцово́й интонации

Кварто-квинтовые попевки
(интонации в ладу)

мелодико-ритмических вариантов, импровизаций, сочинения дополнений и окончаний, присоединения к ним поэтических текстов и т. д. вплоть до целых сольных или ансамблевых композиций, а также фантазирования с ребенком различных образно-эмоциональных характеристик этих опытов. Трудно переоценить значение подобной творческой работы на начальной стадии воспитания скрипача, ибо, как говорил Яворский, «школа должна учить не только читать написанное, но и говорить свои собственные слова» с тем, чтобы «каждый музыкант мог произвести на языке своего искусства хотя бы простейшее выражение своих мыслей» (233).

Практическое осуществление излагаемого принципа требует соответствующего подбора мелодического материала. Однако начинающим скрипачам обычно предлагаются пьесы-упражнения («Петушок», «Пешеход» и им подобные), мелодическая структура которых основана на восходящих секундовых последовательностях, отталкивающихся от тоники. Укажем несколько моментов, которые делают данную структуру мало приемлемой для активного ладоритмического восприятия. Во-первых, секундовые последовательности, как показали психолого-акустические исследования, напрочь стирают след исходного (тонического) звука, в ре-

зультате чего ладовое ощущение их взаимосвязи не фиксируется в сознании (см.: 49; 196). Во-вторых, равномерное чередование одинаковых длительностей (четвертей) в восприятии ребенка оборачивается ритмической монотонией, при которой не возникает ощущение метрической субординации, весьма важное для становления ладового чувства (Е. В. Назайкинский, см.: 126). В-третьих, большие и малые секунды, как установил Н. А. Гарбузов, имеют более широкие интонационные зоны по сравнению с квартой, квинтой, большой и малой терциями (см.: 50, 80–145). Это делает возможным их чистое и выразительное интонирование лишь при условии предварительной ладовой настройки, состоящей в слуховом осознании связей отдельных звуков мелодии с тоникой или доминантой как конструктивным остовом лада. А это ощущение в данной ситуации, как уже сказано, нивелируется⁸¹.

Наконец, эмоционально-смысловая напряженность восходящих секундовых последовательностей, начинающихся с тонике, гораздо меньше по сравнению с драматургией интонаций, отталкивающихся от доминантового тона или основанных на его противопоставлении тонике (альтернативным примером здесь могут служить мелодические структуры пьес «Аллегретто» Моцарта, «Цыплятки» А. Филиппенко, народной песни «Савка и Гришка» и др.). Поэтому более перспективно поначалу использовать мелодии, в которых интонационный процесс порождается доминантовым тоном, сопряженным, например, с шестой ступенью (здесь возникает наибольшее драматургическое напряжение) и далее с терцовым звуком и тоникой.

Подобная мелодическая структура реализована в некоторых пьесах, целесообразных для начального учения скрипача, например, в русской народной песне «Около

⁸¹ Эти закономерности восприятия необходимо учитывать и в дальнейшем, например, при использовании «Упражнений» Г. Шрадика, а особенно в работе над гаммами. Их воспроизведение вне опоры на активные ладоритмические представления совершенно непродуктивно. Не случайно многие крупные педагоги (А. И. Ямпольский, Я. И. Рабинович и др.) настаивали на исполнении гамм подряд по квинтовому кругу. А И. Гржимали в своем сборнике даже обозначил соответствующие этому требованию модуляционные аккорды. К сожалению, эти закономерности не всегда учитываются, например, в практике раннего использования «Гамм и арпеджио» К. Флеша.

сырого дуба» (нотный пример 2), украинской народной песне «Савка и Гришка» (нотный пример 3).

Показательно, что аналогичную конструкцию использует К. Орф в первой мелодии скрипичной тетради своего «Шульверка» (нотный пример 4). Отметим, что в обеих приведенных мелодиях отсутствует или почти избегается остановка на тонике как моменте успокоения. Эти мелодии, изложенные в тональности *ре мажор*, наиболее естественной для самой начальной стадии игры на скрипке, удобны, как уже сказано, для транспонирования в тональности *соль мажор* и *фа мажор*. В последнем случае начинающий легко осваивает и новое расположение пальцев на грифе, связанное с полутоном между открытой струной и первым пальцем.

НОТНЫЙ ПРИМЕР 2

Русская народная песня «Около сырого дуба»

Вариант 1

Вариант 2

(Усложненный — развитие игровых навыков 1-го и 4-го пальцев)

и т.д.

Украинская народная песня
«Савка и Гришка»

Варианты транспонирования

а)

б)

НОТНЫЙ ПРИМЕР 4

Carl Orff. Orff-Schulwerk. Jugendmusik
Spiel- und Tanzstücke für eine Geige

Использование приведенных выше (см. нотный пример 2, варианты 1, 2; нотный пример 3, варианты а, б) программированных моделей транспонирования простейших мелодий на скрипке имеет принципиальное значение для оптимизации решения нескольких существенных задач обучения начинающего скрипача. Во-первых, таким путем естественнее и прочнее образуются координационные связи между тактильными ощущениями —

ориентациями на грифе и ладовой структурой мелодии, которая остается стабильной при переходе из одной тональности в другую. Во-вторых, транспонирование мелодий на самом раннем этапе обучения игре на скрипке существенно активизирует функционирование всей слуховой сферы начинающего, настраивает последнюю на восприятие прежде всего интонационных связей между звуками мелодии независимо от ее высотного положения. Таким образом активизируется развитие ладового слуха и мышления ребенка, предохраняющее его от точечного восприятия отдельных звуков, образующих мелодию. В итоге улучшается звуковысотное интонирование и повышается выразительность игры. Поэтому стоило бы подобные опыты музицирования проводить не только в самом начале занятий на скрипке, но и некоторое время спустя. Это создает почву как для более свободного обращения с инструментом, так и для овладения технологией импровизирования.

Обратимся теперь к метроритмической стороне приведенных мелодических примеров.

Повторим: важно обращать внимание на метроритмическую конструкцию первых мелодических опытов начинающего скрипача, на структуру исходной ритмоинтонации. Для детского восприятия гораздо более естественно соотношение четверти и двух восьмых, нежели «ритмический блок», состоящий из половинной ноты и двух четвертных³².

К сожалению, именно так изложены многие мелодии в скрипичных школах-пособиях. Вряд ли целесообразно нотировать, например, русскую народную песню «На зеленом лугу» в двойном увеличении. Такая запись данной мелодии, носящей шутливый, даже отчасти танцевальный характер, мало отвечает ее музыкально-образному содержанию. И с дидактической точки зрения нецелесообразно изучать эту мелодию в замедленном движении. Увеличение количества метрических ударений из-за превращения явно двухдольной структуры в четырехдоль-

³² Сопряжение четверти и двух восьмых — первичная ритмоформула в современных музыкально-педагогических системах — символизирует для ребенка разные типы движения, связанные с шагом и бегом.

ную ведет к ослаблению ладовых связей, в том числе и завершающего тонико-доминантового притяжения.

Подчеркнем, что на данной стадии занятий, когда устанавливаются первичные связи между ладомелодическим и двигательнo-игровым компонентами инструментального мышления начинающего скрипача, особое внимание к метроритмической стороне всех совершаемых в это время действий имеет огромное, принципиальное значение.

Выполнить же это требование можно только при условии полноценного озвучивания первых игровых опытов, то есть игры не «щипком», а смычком. Возможность этого предоставляет метод совместно-разделенного музицирования, которому был посвящен предшествующий раздел книги.

Воспроизведение в период первых исполнительских опытов секундовых последовательностей в ровном ритмическом движении создает у ребенка ощущение монотонности, которое может накладывать отпечаток на все его поведение в скрипичном классе.

Здесь уместно привести слова Л. Ауэра: «Если скрипач стремится произвести действительно благоприятное впечатление, он должен избегать монотонности и отсутствия красок; лишь применение нюансировки и акцентов в нужных местах облегчит ему выполнение этой задачи» (9, 52). И далее он резюмировал, что «монотонность — смерть музыки» (9, 52).

Заметим: великий педагог на многих страницах своей книги не случайно возвращался к проблеме монотонного исполнения. Очевидно, здесь существует определенная закономерность, связанная с неадекватным восприятием звукового потока в процессе игры. Подтверждением этому был давний случай в нашей педагогической практике, когда внезапно удалось обнаружить, что при воспроизведении песенного мелодического материала начинающий вовсе не воспринимает звуковысотный рисунок, а словно фиксирует повторение одного и того же звука. Впоследствии оказалось, что подобный феномен известен в музыкально-педагогической психологии: в работе А. И. Соловьевой описаны случаи, когда дети при прослушивании музыки выделяли лишь один (притом

каждый раз иной) параметр музыкальной ткани, а не все четыре в совокупности (см.: 178).

Может показаться довольно странным, что педагогически скрипачи, в течение столь многих лет использующие мало перспективный для развития выразительной игры материал, не обратили внимания на предостережение Ауэра. Однако тому есть объяснение. Суть его состоит в том, что в педагогике и возрастной психологии долгое время господствовало убеждение: ребенок, который играет и начинает учиться — еще не личность, он только готовится быть ею в будущем. А посему не обязательно давать ему те или иные явления именно в том завершенном и целостном виде, в котором они существуют для взрослого человека. Можно научить ребенка правильному действию поначалу и в неполной, частичной форме. А в будущем, когда он подрастет и сам станет понимать и чувствовать гармонию целого, это частичное закономерно станет его элементом.

Современная педагогическая наука стоит на совершенно иной, противоположной точке зрения. Ребенок, несмотря на ограниченность его информационного багажа, — полноценная личность. Он не готовится жить, а *живет полностью жизнью*. Все закономерности восприятия, может быть, даже гораздо более тонкие, ему свойственны.

Поэтому и в самом начале учения игре на скрипке следует руководствоваться теми же положениями, которые относятся к взрослому музыканту. Ауэр их выразил в следующих словах: «Музыкант может заставить скрипку говорить, может заставить ее петь. Он может извлечь из своих струн разнообразную гамму эмоциональных оттенков, если только он в состоянии перевести язык чувств на выразительный язык динамики и нюансов, в переходы и изменения звуков, с помощью ритма, акцентировки и музыкальных оттенков» (9, 82).

В этих словах великого педагога можно, думается, прочесть не только главное методологическое требование к содержанию начальных этапов учения юного скрипача, но и критерий конструирования необходимого здесь музыкального материала.

Затронем в контексте разговора о роли комплексного воспитания ладоритмического мышления и первичных иг-

ровых навыков еще один существенный вопрос — об игре по нотам или без них в данном периоде занятий.

По нашему глубокому убеждению, ответ здесь может быть только один. Вся работа по формированию основ музыкально-инструментального мышления и элементарных игровых приемов нужно вести с опорой на слуховую и двигательную память ребенка — без обращения к нотной записи используемого музыкального материала. Ибо необходимость визуального считывания нотного текста и переработки его символов в сложные сигналы иной — звукомоторной — природы представляет чрезмерную трудность для неустановившегося еще мышления ребенка³³.

Обоснуем данное положение ссылкой на теорию проблемного обучения, где классифицирован особый тип проблемных ситуаций, когда возникает несоответствие между статическим характером схематической записи и необходимостью прочесть в ней динамические процессы (см.: 150). При этом подчеркивается, что соотнесение графических символов с представлением конкретных явлений не однозначно, а может быть осуществлено в различных вариантах. Иными словами, природа его творческая. Прийти же к этому можно, только опираясь на некоторую степень сформированности процессуального музыкального мышления и устойчивости инструментальных навыков. К вопросу о технологии образования последних мы перейдем сейчас в контексте обсуждаемой проблемы комплексного подхода в начальном учении скрипача.

Мышление и технология двигательного-игрового процесса. Затрагивая эту волнующую педагогов тему, оговорим прежде всего необходимость перехода от внешнего описания технических приемов игры к анализу внутренних, глубинных закономерностей их формирования-развития,

³³ Данное положение, разумеется, не исключает, а напротив, предполагает параллельное ознакомление, а затем и изучение начинающим нотной грамоты, которое должно в дальнейшем привести к свободному чтению нот, в том числе и игре с листа. Но при этом необходимо обеспечивать формирование целостной системы, когда, как писал Ш. Вердио в своей «Школе», «глаз понимает то, что ухо слышит, а ухо понимает то, что глаз видит, то есть когда каждая видимая нота предполагает звук» (15, 5). Заметим попутно: для проверки функционирования этой системы полезно, чтобы ученик иногда по памяти записывал текст изучаемых произведений, разумеется, с исполнительскими указаниями.

связей с другими структурами исполнительского процесса во всей их сложности и противоречивости. Именно так и в практической работе всегда подходили к этим вопросам выдающиеся мастера скрипичной педагогики. В классе, например, Д. Ф. Ойстраха никогда не разделялись «моменты технологии и интерпретации: все было в неразрывном единстве, все во имя наиболее полного раскрытия глубин музыкального содержания» (227, 146). Попробуем и здесь, насколько это возможно при научно-аналитическом подходе, следовать данному принципу.

Современная психофизиология разъясняет огромную значимость мысленных образов, воздействующих на человеческие действия. Образы — это внутренние представления, которые субъективно формируются сознанием человека путем преобразования его собственных чувственных восприятий внешнего мира. В деятельности музыканта-исполнителя взаимодействуют три класса образов: 1) художественно-ассоциативные представления, 2) представления желаемой звуковой картины музыки и, наконец, 3) представления комплекса необходимых для ее воплощения исполнительских (двигательных) действий. Все они функционально-системны. То есть, как поясняет американский нейропсихолог К. Прибрам, образы «мира вне нас» (скажем, восприятие музыки, наблюдение игрового приема) в ходе перекодирования на различных «языках мозга» сталкиваются с образами «мира внутри нас», который «потенциально богаче, ибо обладает множественными внутренними связями» (141, 191–195).

Следовательно, главная задача на начальном этапе обучения инструменталиста состоит не в том, чтобы привить готовые и завершенные образы-представления музыкального и технического порядка, а в обеспечении как можно более разностороннего комплекса предпосылок и оптимальных условий для их естественного порождения и соотнесения друг с другом. Тогда координационные связи, то есть процедуры перекодирования звуковых образов в моторные, становятся управляющим, системообразующим механизмом музыкально-исполнительского процесса. Но звуко-моторные координации характеризуются не только прямыми

(звуковой образ — моторика), но и активными обратными связями (моторика — звуко-образные представления). А это требует огромной реактивности, точности и управляемости со стороны всей моторной сферы играющего³⁴. При этом эти качества должны (конечно, в самой элементарной, зародышевой форме) быть сформированы именно в начале учения, ибо в противном случае, как уже неоднократно говорилось, спонтанно складываются неадекватные функциональные системы, с большим трудом поддающиеся какому-либо преобразованиям.

Исходя из этой посылки, обратим внимание на некоторые принципиальные моменты, характеризующие специфику игровых движений музыканта-инструменталиста. Заметим сначала, что в последние десятилетия в отечественной науке достигнуты значительные успехи в разработке теории исполнительских движений. На основе новых данных физиологии и психологии осмыслены пути преодоления мышечной зажатости рук инструменталистов, проблемы взаимодействия слуховой и моторной сфер, формирования двигательно-игровых навыков³⁵. Вместе с тем для широкой практики двигательно-техническая проблема остается насущной. И прежде всего та ее область, которая связана с обеспечением разносторонней мышечно-двигательной культуры в качестве базы разрешения многочисленных технологических задач исполнительства.

В этом плане большой интерес представляет концепция двух видов (точнее, уровней) исполнительской техники инструменталиста, предложенная В. П. Сраджевым (см.: 182). Различая *двигательную* и *художественную* технику пианиста, он под первой понимает «закрепленную в специфических координациях систему обобщенных психомоторных навыков, отражающую уровень *двигательно-координационного мышления*

³⁴ Проблемы взаимосвязи, взаимовлияния звуковых и моторных представлений детально исследованы О. Ф. Шульпяковым. Результаты представлены в работах автора, опубликованных в 1972–1987 гг. (см.: 217–223), и обобщены в монографии «Музыкально-исполнительская техника и художественный образ» (217). Отсылаем к ним заинтересованного читателя.

³⁵ Кроме трудов О. Ф. Шульпякова см. работы В. Ю. Григорьева (61; 63; 64), В. П. Сраджева (180; 181). В. И. Талалая (190) и др.

музыканта и обусловленную функционированием центральных механизмов формирования и управления автоматизированными движениями, а также уровнем развития игрового (двигательного) аппарата инструменталиста» (182, 34; курсив наш. — М. Б.). Художественная же техника, по Сраджеву, представляет собой систему исполнительских (преимущественно психомоторных) навыков, «имеющих конкретную музыкально-целевую направленность, обусловленную содержанием интерпретируемого произведения, особенностями *художественно-творческого мышления* музыканта, и зависящих от уровня развития двигательной техники, степени ее управляемости» (182, 34).

В практике, да и в теории, как справедливо указывает исследователь, эти разные уровни исполнительской техники нередко смешиваются, что ведет либо к отрыву технического оснащения исполнителя от музыкально-выразительных задач, либо к отставанию развития подлинно художественной инструментальной техники.

Поэтому в процессе обучения, в том числе и на ранних стадиях овладения инструментальной игрой, педагог должен отдавать себе отчет в том, какой из двух обозначенных уровней исполнительской техники является предметом целенаправленного формирования в данный момент: обобщенные двигательные приемы-навыки либо конкретные двигательно-исполнительские действия, нацеленные на выразительное воплощение содержания того или иного музыкального произведения. И, конечно, не следует упускать из вида постоянное соподчинение, коррелирование этих уровней³⁶.

В свете сказанного прежде всего возникает вопрос о *природе игровых движений музыканта*. Согласно современной точке зрения, они не являются простым симбиозом двух видов человеческих движений — *бытовых*, имеющих широкий спектр целей, но слабую дифференцированность, не требующую особой тренировки, и *спортивных*, узкоспециализированных и высокоточных,

³⁶ В монографии В. П. Сраджева ищущий скрипач-педагог может найти немало ценных мыслей и теоретических положений, вполне экстраполируемых в сферу скрипичной педагогики (см.: 182).

требующих, напротив, целенаправленного тренинга и постоянного подкрепления.

Игровые движения музыканта, по В. Ю. Григорьеву — *новое структурное образование, интегрирующее* определенные свойства тех и других. Поскольку их цели, связанные с множественностью выразительных возможностей музыкально-исполнительских решений, широки и многообразны, они требуют как значительной вариантности, так и предельной точности (см.: 61, 68–75).

Такая специфика игрового движения почти не учитывается в практике начального обучения скрипачей. Нередко занятия начинаются сразу с привития тех или иных двигательных действий, воспроизвести которые начинающий может только путем использования привычных бытовых движений. А педагог впоследствии недоумевает: откуда же при показе профессионально правильных навыков появились зажатость рук, скованность корпуса, а подчас и внешне уродливые формы выполнения игровых приемов...

Все это может быть прямым следствием преждевременного начала так называемой постановочной работы с начинающим, тогда как следовало бы предварительно заняться выявлением индивидуальной специфики осуществления бытовых движений и внутренней склонности ребенка к освоению движений типа спортивных (об этом уже шла речь выше, когда говорилось о признаках моторной одаренности). Не случайно П. С. Столярский искал детей подвижных, активно участвующих в разного рода играх и танцах, обнаруживающих природную координированность, гармоничность движений, изящество позы и другие подобные свойства. Здесь уместно напомнить, что К. Орф в своей системе общего музыкального воспитания полагал нужным предварять игру даже на элементарных инструментах специальным двигательным тренингом, развивающим реактивность, координированность, точность движений.

А в музыкально-дидактической концепции Э. Жак-Далькроза, известного в начале XX века швейцарского педагога, специальный тренинг точности и управляемости движений рук, основанный на раскрепощении

и регулировании мышечного тонуса всего организма, тесно увязывался с восприятием музыки, с развитием слуха и чувства ритма, шире — музыкальности³⁷. Такой подход, как указывает Е. В. Назайкинский, вполне обоснован, потому что моторные звенья музыкального восприятия, даже «территориально удаленные от рецептора (например, пальцы рук скрипача, соприкасающиеся с грифом инструмента и тростью смычка. — М. Б.), осуществляют двигательное моделирование объектов, способствующее построению их образов в сознании» (126, 57).

Но тем важнее, чтобы формирующееся игровое движение с самого начала приобретало те специфические черты, которые его отличают от движений бытовых. Определяющее значение для этого имеет ряд факторов, выделенных В. Ю. Григорьевым. Среди них — сохранение общности положения рук при переходе одного движения в другое, преобладание слитной игры над игрой с остановками, максимальное использование органических факторов — направления силы тяжести, инерции движения, упругих свойств струн, смычка. Особенно важное значение для начального обучения имеет опора на «четкий и естественный ритм организации движения, связанный с течением музыки» (61, 75).

Пусть читателю не покажется назойливым, что столь часто на этих страницах говорится о различных моментах полноценного ритмического воспитания начинающего скрипача. Это продиктовано реальным положением вещей. Ведь роль ритма как средства музыкальной выразительности, значение метроритмического начала как координирующего и интегрирующего компонента в технологических структурах исполнительства, наконец, ритма как организующего фактора в специфическом двигательном-игровом процессе, еще далеко не вполне осмыс-

³⁷ «Мы прекрасно знаем, — говорил Жак-Далькроз, — причину отсутствия «стиля» в игре — она кроется в плохо развитом мышечном чувстве» (цит. по: 217, 112). Известен также культивировавшийся долгие годы в Петербургской консерватории метод И. Т. Назарова, который не ограничивался систематическим тренингом меры мышечной активности и свободы всех суставов организма музыканта, а пытался через эти качества воздействовать на развитие музыкального слуха, чувства ритма и пр. (см.: 127).

лены скрипачами. Не зря Б. В. Беленький, например, отмечал, что «ритм является одним из наиболее отстающих моментов в воспитании учащихся» (13, 68). В том же духе высказывались и другие крупные педагоги — Л. М. Цейтлин, А. И. Ямпольский. Поэтому нелишне еще раз подчеркнуть необходимость особого — разнонаправленного — внимания к воспитанию адекватной ритмической реакции, к ритмической упорядоченности двигательных процессов и к ритмической конструкции музыкальных звучаний в том периоде занятий на скрипке, о котором здесь идет речь.

После всего сказанного относительно специфики игровых движений инструменталиста и роли в их становлении ритмического фактора представляется небесполезным очертить круг тех ключевых компонентов двигательного аппарата скрипача, на которые следовало бы в первую очередь обращать внимание в самом начале занятий.

Названные ниже компоненты, с нашей точки зрения, могут быть объединены понятием *общей постановки*, которую целесообразно трактовать широко — как комплекс взаимосвязанных двигательных положений инструмента, корпуса и рук скрипача, а также основных движений, служащих базой формирования исполнительских навыков. Заметим тут: нужно с самого начала стремиться к тому, чтобы указанные действия обретали те присущие игровым движениям специфические свойства, о которых шла речь, — отсутствие фоновых напряжений, управляемость, точность, вариантность.

Непреложным предварительным условием овладения этим комплексом исходных скрипично-игровых движений является правильная организация *дыхания* — обеспечение нормального для организма дыхательного цикла, не подверженного случайным задержкам, аритмии или пагубному (для данного случая) влиянию ритмического рисунка воспринимаемой музыки. При отсутствии этого условия вся работа над игровыми движениями становится неэффективной.

Другим основополагающим требованием с точки зрения перспективного развития скрипичных навыков является согласованное и одновременное развитие всех

компонентов, входящих в данный комплекс, то есть системный подход к его формированию. Составляют же его следующие базовые движения.

Свободное выполнение всех трех видов движений, присущих *плечевым частям* обеих рук (отведения—приведения, поднимания—опускания и вращения в обе стороны), обеспеченное высокой степенью свободы плечевых суставов (точнее, раскрепощенностью всего плечевого пояса)³⁸, должно служить надежной базой вариантности и вместе с тем точности всего многообразия двигательных приемов (и связанных с ними весовых ощущений), используемых при ведении смычка, перемещении его с одной струны на другую, одновременных «рулевых» коррекциях положения рук, сменах позиций и т. д. Жизненная практика, конечно, не предъявляет ребенку подобных требований к осуществлению движений в плечевых суставах, из-за чего они часто остаются у него неразвитыми. Не случайно упражнения на их специальное раскрепощение были исходными в тренинге, разработанном И. Т. Назаровым. Необходимость этого вызвана и типичными фоновыми напряжениями, присущими нередко мышцам крупных частей рук и всему плечевому поясу³⁹.

На незаторможенном выполнении *сгибательно-разгибательных движений*», а также супинационно-пронационных вращений *предплечий* основаны многие скрипичные навыки, в частности, выполнение различных штрихов (раньше всего — *détaché*, *martelle* и пр.), позиционные смены и т. д. Нередко дискутируется вопрос о необходимости использования супинационно-пронационных движений как составного элемента техники правой руки. По нашему мнению, эта проблема может быть решена различно в соответствии с установками определенной исполни-

³⁸ Степень свободы — термин, используемый в анатомии для обозначения числа различных движений, осуществляемых в данном суставе, и возможности их беспрепятственного выполнения. Плечевые, лучезапястные и пястнофаланговые суставы рук имеют три степени свободы, локтевые суставы — только две.

³⁹ Природа этих напряжений, связанных с особенностями многоуровневого системного управления произвольными движениями человека, и подход к их преодолению в процессе обучения инструменталиста детально раскрыты в работе О. Ф. Шульпякова «Техническое развитие музыканта-исполнителя» (222).

тельской школы и индивидуальными особенностями скрипача. Но вне зависимости от этого важнейшая роль в технике обеих рук принадлежит выполняемым в локтевом суставе *микровращениям* лучевой кости, которые непременно входят в состав любого целенаправленного движения рук человека, выполняя в его структуре корректирующую и, по необходимости, усиливающую (без мышечного напряжения) функцию. Тем более свобода пронационно-супинационных вращений в локтевом суставе нужна для формирования вариантно-точных специализированных движений скрипача, связанных с громкостно-динамической нюансировкой, вибрированием, некоторыми штрихами (спиккато, стаккато, рикошет и др.).

Не нуждается, очевидно, в разъяснениях роль свободы всех трех видов движений левой и правой кисти, возможной благодаря хорошему состоянию, эластичности, упругости лучезапястных суставов обеих рук. Они служат основой ряда штриховых приемов, вибрато, их микроформы широко используются при перемене направления движения смычка, в позиционных сменах, аккордовой технике и пр.

Особо следует привлечь внимание к развитию специфических игровых качеств, о которых здесь говорится, в работе *пальцевого аппарата* как левой, так и правой руки. Напомним, что всем пальцам органически присущи (хотя и в разной мере) те же три вида движений, которые свойственны плечу и кисти — опускание-поднимание, отведение-приведение и вращение в обе стороны (справа налево и слева направо). Из них только первый вид движения оказывается более или менее развитым у детей на бытовом уровне (да и то не всегда). Другие же остаются чаще всего заторможенными. Между тем хорошее развитие пальцевых движений обеих рук — это не только беглость, свободные смены позиций, тонкое управление смычком в различных штрихах, нюансах и многое другое из обширного арсенала средств скрипичной игры, но и активная стимуляция мыслительной — в данном случае художественно-ассоциативной, звукообразной, ладоинтонационной — деятельности (убедительные примеры мы приведем чуть позже).

Выделим в структуре пальцевых движений скрипача весьма существенную (вспомогательно-организующую) роль действий *большого пальца* обеих рук. Особые его функции в технике левой и правой руки предъявляют повышенные требования к развитию специфических игровых качеств движений этого пальца. Как известно, весьма распространенный недостаток — значительные нажимные усилия большого пальца правой руки, препятствующие нормальному весовому воздействию смычка на струну и сковывающие всю руку. В левой руке большой палец нередко оказывается прижатым к шейке скрипки, что мешает правильному выполнению действий пальцев на грифе.

Эти типичнейшие недостатки, по нашему мнению, часто вызваны нерациональным исходным движением большого пальца в момент его приспособления к смычку и грифу. В том и другом случае нередко используются боковые движения, выполняемые в слабо развитом пястном суставе, тогда как более целесообразным было бы приспособление на основе свободного кругового (вращательного) движения, выполняемого в лучезапястном суставе. Ведь с помощью именно этого движения большой палец противопоставляется остальным, когда они собираются в кулак, что придает ему (и всей руке) значительную силу и ловкость.

Приспособление большого пальца с помощью круговых движений целесообразно не только в правой, но и в левой руке. В свое время Б. А. Струве высказал мнение, что местоположение большого пальца относительно играющих пальцев определяется индивидуальными особенностями руки начинающего (187, 6). С этим не совсем можно согласиться. Тенденция отводить палец в сторону порожка вполне может быть следствием бытовой привычки и недостаточного развития кругового движения, с помощью которого он противопоставляется остальным пальцам. Заметим в связи с этим, что организация пальцевого аппарата левой руки на основе данного движения большого пальца дает, как показала практика, значительные преимущества как в интонационной точности и весовой управляемости, так и в свободе (беглости) движений всех играющих паль-

цев⁴⁰. Для обеспечения предпосылок овладения специфическими для скрипичной игры микровспомогательными движениями больших пальцев эффективен применявшийся в нашей практике прием искусственного отключения их содружественных усилий от вертикальных движений остальных пальцев. Достигается это с помощью специальных тренировок.

Сказанное о комплексе ключевых игровых движений осталось дополнить еще двумя элементами, весьма существенными в структуре общей постановки скрипача. Имеется в виду: во-первых, свободное состояние всего корпуса начинающего, который, как известно, должен равномерно опираться на обе ноги таким образом, чтобы можно было свободно переносить тяжесть туловища с одной на другую. Такое балансирование на первых порах составляет предмет специальных забот, ибо суставы ног у ребенка по разным причинам могут быть далеко не свободны. И, во-вторых, наиболее целесообразное для данного ученика, тщательно выверенное и стабильно организованное взаимное приспособление его рук и корпуса к инструменту. Иными словами, овладение наиболее рациональным для данного ребенка способом удерживания скрипки в устойчивом положении, удобном для игры и вместе с тем свободном от излишних усилий и фиксаций в точках ее соприкосновения с ключицей, плечевым поясом, нижней челюстью, а также пальцами.

Завершая экскурс в вопросы, относящиеся к обеспечению лучших условий развития исполнительских навыков скрипача, вновь подчеркнем, что работа с начинающим над охарактеризованными компонентами общей постановки может быть эффективной только в том случае, если все они будут в равной мере предметом внимания педагога (разумеется, и ученика). Иначе говоря, непременным условием результативности этой работы является *комплексный подход*,

⁴⁰ Становится понятным, почему известный новосибирский педагог И. А. Гутман в свое время рекомендовал исходить в постановочном приспособлении левой руки из ощущения пальцев, собранных в кулак. Заметим попутно, что в его практике применялись и другие полезные методические средства, которые описаны в работе, оставшейся, к сожалению, неопубликованной (74). Ознакомиться с нею можно лишь в библиотеке Новосибирской консерватории.

опирающийся на целостное, системное представление о всех компонентах общей постановки как единой структуре.

Теперь постараемся кратко подвести некоторые итоги обсуждения проблемы взаимосвязанного развития исполнительского мышления и игровых навыков в целом. Существующее сегодня в науке представление о механизмах мышления как процессах многократной *переработки* (кодирования и перекодирования) получаемой *информации* и *порождения образов*, обогащаемых разнородными внутренними связями, ставит перед исполнителем-педагогом ряд проблем, которые всецело относятся к начальному периоду учения. Каково должно быть содержание этой информации и ее объем? В каких формах она может быть дана начинающему музыканту? И, пожалуй, главное для перспективности первых шагов юного исполнителя: как могут соотноситься высшие уровни информации, сущностные для искусства и музыки, с самым, казалось бы, первоочередным на данной стадии — овладением непростой технологией игрового процесса? На эти вопросы вряд ли можно ответить однозначно. Каждому педагогу-инструменталисту предстоит искать на них собственные ответы в ходе педагогического поиска, в совместной с учеником творческой деятельности.

Но на предшествующих страницах мы всячески старались подвести читателя к мысли, что развитие музыкально-художественного и звуко-инструментального исполнительского мышления скрипача нуждается в значительном расширении объема и качества воспринимаемых им чувственных впечатлений во всех трех сферах — *образно-художественной, музыкально-звуковой и двигательно-технической*. Тогда процессы внутренней трансформации этих впечатлений, неуклонно обогащаясь, начнут обрастать все новыми и яркими сущностными связями, раскрывающими внутренний мир будущего скрипача и укрепляющими его подчас дремлющие творческие силы.

В русле этой общей посылки хотелось бы также утвердить мысль о необходимости накопления начинающим собственных впечатлений и развития мыслительных ориентировок (действий) в сфере специфических игровых движений скрипача. Ведь наш мозг, по данным науки, создает

на основе перекодирования разнородной, в том числе художественной и звуковой информации, лишь «образ движения» (К. Прибрам) и следит за его реализацией, а «все направляющие и корректирующие воздействия осуществляются целиком и полностью нижележащими <...> механизмами» (61, 70).

Притом, разъясняет В. Ю. Григорьев, «мышцы из пассивных исполнителей приказов мозга превращаются в активные компоненты двигательного процесса, а он сам становится выразителем, итогом целостных состояний организма...» (61, 70). При неизменно согласованной работе над накоплением художественных, музыкальных и моторных впечатлений естественно возникает перспективный для воспитания инструменталиста познавательный акт, в котором, как подчеркивает О. Ф. Шульпяков, «физическое действие дает импульсы работе психики и сознания. Тогда рука в ходе повторных действий все больше обретает способность «слышать» (С. Савшинский), не только «выражать», но и «предвосхищать» тот или иной характер звучания» (217, 37).

Замечательно о том же говорила выдающаяся французская пианистка и педагог Маргарита Лонг: «Концы наших рук — их кисти и пальцы — не только мышечный механизм. Они — чудесные органы чувств, одаренные собственными ощущениями, <...> почти даром творчества. Если часто они повинуются мозгу, то гораздо чаще, чем это кажется, именно они управляют. <...> В предписаниях этих тонких и могучих живых инструментов заключается для меня секрет фортепианного искусства» (106, 210).

Главный вывод, который применительно к начальным этапам учения скрипача можно сделать из всего сказанного в настоящей главе, состоит, по нашему убеждению, в том, что, обращаясь к ученику, педагог всегда должен иметь в виду необходимость равномерного развития всех трех сфер исполнительского мышления и технологических способностей начинающего — художественно-ассоциативной, музыкально-звуковой и инструментально-двигательной, притом в их органических связях. Именно такой путь стратегически перспективен. Tактические же, методические средства могут быть варьированы в очень широких пределах. Это, повторим, — область творчества педагога и его ученика.

ОВЛАДЕНИЕ ФУНДАМЕНТОМ СКРИПИЧНОГО МАСТЕРСТВА

В данной главе речь пойдет об основах формирования скрипично-исполнительского мастерства. Сначала определим, какой смысл вкладывается в это понятие на страницах настоящей работы. Ведь даже применительно к выдающимся исполнителям о мастерстве говорят чаще всего в плане совершенства технических (а в широкой практике — скорее ремесленных) сторон исполнительства.

Между тем и этимология слова «мастер», восходящая к латинскому «магистр» (а еще далее к производному от греческого слову «маг» — волшебник), и его употребление в различных европейских языках свидетельствует о возможности обозначения с его помощью не только совершенного ремесла, но и высокого уровня *искусства*, достигнутого человеком в какой-либо области деятельности. Но можно ли тогда применять данное понятие, обсуждая вопросы начального учения скрипача? Не правомернее ли, как это устоялось в скрипичной методике и практике, пользоваться для данного случая узким и более конкретным понятием «техника»?

Ответим однозначно. Наша точка зрения как раз и состоит в том, что ориентация учения начинающего лишь на овладение различными техническими элементами скрипичной игры, а не на достижение в перспективе мастерства в его высоком понимании — как совершенного искусства художественного творчества на инструменте, с самого начала намного суживает горизонты исполнительского развития скрипача.

В предшествующей главе обсуждались фундаментальные предпосылки формирования индивидуального мастерства — одаренность, эффективность первых шагов овладения игровыми действиями, комплексное развитие исполнительских навыков и мышления ученика. Здесь же, в центральной главе книги, обсудим три важнейшие проблемы, относящиеся к формированию скрипичного мастерства. Во-первых, пути овладения скрипичным тоном, штрихами и вибрато как строительным материалом интонирования, шире говоря — искусства музыкальной выразительности. Во-вторых, предпосылки осмысленного произнесения мелодии — предмета художественного выражения и сущностного свойства скрипичного искусства, в ходе овладения которым только и может складываться высокое мастерство. И, наконец, в-третьих, понадобится сказать о возможных истоках виртуозности как широко понимаемого *художественного качества*, отличающего совершенный характер мастерства во всех его проявлениях.

1. ЗВУКОВОЙ ИДЕАЛ: ТОН, ШТРИХИ, ВИБРАТО

Когда говорят про скрипача: у него скрипка поет <...>, тогда его не только слушают, но стремятся слышать, о чем скрипка поет.

Б. В. Асафьев

Каждый скрипач, разумеется, мечтает овладеть качественным звуком, разнообразными (особенно виртуозными) штрихами и хорошим, управляемым вибрато. Но далеко не все ясно представляют себе пути, которые к этому ведут. Можно даже заметить, что звуковой идеал скрипичной игры у многих молодых скрипачей существует словно в некоей беспредметной, абстрактной форме, ибо он не конкретизирован мысленными образами желаемого звучания фразы, мелодии, пассажа, яркими представлениями об их штриховом воплощении и одухотворении с помощью вибрато.

Наблюдения за искусством выдающихся исполнителей, однако, показывают, что для них именно идеальные мысленные образы потребного звучания музыки служат первостепенной важности фактором — своего рода ариадниной нитью в поисках адекватных технологических

решений. Размышляя об этом, нелишне обратиться к современным научным представлениям о сущности и структуре музыкально-звуковых явлений. Е. В. Назайкинский существенно различает представление о звуке, в том числе и музыкальном, звуке вообще, и понятие *тона* — частицы музыкальной интонации как предмета выражения и его материала.

Музыкальный звук, взятый в отдельности, по мысли ученого, хотя и обладает всеми пятью отличительными параметрами (громкостью, тембром, высотой, продолжительностью и пространственной локализацией), тем не менее еще не наделен содержательной компонентой⁴¹. Тон же, по Назайкинскому, есть частица интонации. Это значит, что музыкальное интонирование «развертывается как сцепление тонов. Однако, — разъясняет он, — нельзя представлять дело так, будто интонация производна от тонов. Она первична. Ибо лишь при включении в интонационное движение отдельные звуки и воспринимаются как тоны». Автор подчеркивает: «Не тон делает музыку, а музыка — тон» (124, 24). Эти разграничения имеют важное значение для наших поисков. Попытаемся последовательно осветить этот вопрос.

Как поначалу обычно ведется работа над звуком в скрипичном классе? Первым делом осваивается технология звукоизвлечения: весовое давление смычка на струну и его регулирование в различных отрезках, момент атаки, управление скоростью смычка и сохранением (смещением) игровой точки и пр. При этом в лучших случаях обращается, конечно, внимание на эстетические характеристики получаемого звука. Для этого в опыты звукоизвлечения, совместно-разделенные действия ученика и педагога, вводится качественный критерий. Попутно с выработкой двигательных приемов получаемый звуковой результат оценивается как хороший либо плохой, красивый или некрасивый, сочный или поверхностный, скрипящий (свистящий) или мягкий, бархатный, нежный,

⁴¹ Глубоко оригинальное, во многом новаторское исследование звуковых проблем музыкального искусства широко развернуто Е. В. Назайкинским в монографии «Звуковой мир музыки» (см.: 124), знакомство с которой было бы полезно студентам и педагогам.

и т. д. Отметим, что во всех этих опытах скрипичный звук поначалу берется вне его интонационно-выразительного потенциала.

Возникает, однако, опасность, что таким он остается в представлениях учащегося-скрипача и впоследствии — в процессе дальнейшего учения. Преднамеренно сгущая краски, можно сказать, что модель работы над звуком с юным скрипачом складывается как овладение неким «полноценным» скрипичным звуком в результате правильных звукообразующих (мышечно-двигательных) действий с последующим применением его в исполнении произведений. Художественная же работа над ними, в основном, идет по линии нюансировки, фразировки, акцентуации и агогики, то есть по параметрам, бесспорно, важным, но, по существу, производным от поиска прежде всего того (может быть, единственного, неповторимого) интонационного качества звучания, которое могло бы в наибольшей мере отвечать характеру и образам данного сочинения в толковании данного исполнителя.

Еще больше заостряя эту мысль, осмелимся предположить, что у значительной части молодых скрипачей (не исключая и некоторых лауреатов многочисленных конкурсов) в арсенале их узко понимаемого мастерства существует именно некий хороший скрипичный *звук*, а не самобытный *тон* артиста, способный к гибким модификациям в зависимости от интонационного содержания интерпретируемых произведений. Не о том ли писал Б. Л. Яворский в неопубликованной рукописи «Музыкальное мышление», резко критикуя исполнителей, которым свойствен «один красивый звук для всех случаев, всех произведений, всех стилей, всех эпох...» (233, 50)?

Тут явно просматривается принципиальное отличие от подхода к этой проблеме подлинного исполнителя-художника, который исходит раньше всего из потребности выразительного интонирования исполняемой музыки, а следовательно, из идеального представления о тоне, необходимом для воплощения именно данной мелодической интонации, фразы, темы, всего произведения.

Не случайно А. И. Ямпольский ввел в обиход скрипичного исполнительства понятие «звукового фона»

произведения как специфической звуковой характеристики, способствующей раскрытию его содержания и творческой интерпретации. Нахождение этого качества, по мысли выдающегося педагога, представляет собой «одну из самых глубоких и интересных творческих задач исполнителя. «Звуковой фон» связан с выражением эмоционального состояния, преобладающего на протяжении всего произведения и наиболее характерного для его основных образов» (240, 23).

Оговорив эти различия между понятиями звука и тона скрипача, отметим теперь черты общности в их природе. Мысленно представляемые образы звука, как и тона, у скрипача формируются на базе активного восприятия не только всего звукового космоса музыки. Их генезис в большой мере зависит от умения музыканта слушать и, вслушиваясь, слышать все многообразие окружающих нас звуков природы и действительности, ибо, как замечает Назайкинский, «музыкальное искусство ориентировано на жизнь во всем ее богатстве» (124, 21).

Следовательно, особую чуткость слухового восприятия (психологически, отметим, заметно более инертного и дискретно организованного по сравнению, скажем, с восприятием визуальным) нужно последовательно развивать у начинающих скрипачей. И конечно, всячески обогащать накопления их музыкально-слуховой памяти, формирующейся в процессе активного восприятия самой различной музыки — вокальной и инструментальной, сольной, ансамблевой, хоровой, оркестровой. Ярким образцом тут могла бы служить творческая практика Д. Ф. Ойстраха, который даже в гастрольных поездках всегда возил с собой и постоянно слушал записи различных сочинений.

Такая педагогическая установка имеет принципиальное значение для начальных этапов занятий скрипичной игрой. Здесь начинающего подстерегает большая опасность — снижение активности и эстетической чуткости слуха из-за постоянного насыщения его явно несовершенной звуковой «продукцией собственного производства». Способов купирования этой ситуации может быть немало. Выделим, среди многих, два: слушание скрипичной музыки в высококачественном исполнении и игру в больших скрипичных

ансамблях, где суммарная масса звука представляется ребенку замечательным звучанием одной грандиозной скрипки (к этому вопросу мы еще вернемся в дальнейшем).

Что же касается постепенного овладения индивидуальным скрипичным тоном, то этот процесс требует включения в орбиту повседневных музыкальных занятий содействия становлению всей личности скрипача, неуклонному обогащению его художественного мира, неизменной ориентации на собственное исполнительское творчество.

Словом, постоянная забота о взаимосвязанном овладении скрипичным звуком и исполнительским тоном — первое условие возникновения и реализации звуковых идеалов юного скрипача. Но не менее, разумеется, важно постепенно продвигаться к технологическому совершенству владения звукообразованием и звуковедением на скрипке. Здесь, как известно, исключительно ответственны первые шаги, в частности, методы, используемые на данном этапе.

В одной из наших предыдущих работ, написанной совместно с М. Б. Либерманом, был предложен в известной мере альтернативный подход к осуществлению начинающим (в совместно-разделенных с педагогом действиях) первых опытов звукоизвлечения на скрипке (см.: 104, 11–52). Не повторяя всего сказанного в той работе, напомним, что ее центральной идеей было постижение с самого начала главной технологической закономерности звукообразования смычком — постоянного регулирования его весового воздействия на струну. С этой целью предлагалось с первых шагов овладевать навыком балансирования смычком (прием «качели») между мизинцем и указательным пальцем, начав с наиболее трудного для извлечения качественного звука отрезка смычка у *колодки*. А затем последовательно овладевать приемами звукообразования во всех отрезках нижней, а затем и верхней части смычка. Критике при этом был подвергнут устоявшийся в практике метод начала работы над звукоизвлечением в середине смычка, ибо здесь звук получается довольно качественным и без весового регулирования. Отметим, что постижение этих звуко-инструментальных закономерностей тут же связывалось с интонированием простейших народных мелодий. Таким образом сразу устанавливалась перспективная связь между

начальными звукообразующими опытами и задачей осмысленно-выразительного произнесения мелодий на скрипке.

Не вдаваясь в анализ описанной в работе технологии, хотелось бы предостеречь как от ее буквального применения, требующего немалой психолого-педагогической чуткости, так и от спонтанного отрицания. Ибо суть, в конечном счете, состоит не в том, *где* начинать работу над звуком — в нижней или средней части смычка, а в необходимости с самого начала постигать основной способ регулирования его воздействия на струну с целью получения гибкого тона и управления им в процессе интонирования.

Бесспорно поэтому, что надо как можно раньше приучать начинающего хорошо атаковать струну в разных отрезках смычка при его движении как вниз, так и вверх, то есть качественно извлекать звук на всех струнах. А методы, ведущие к этому, могут быть разными, хотя их рационализация представляется давно назревшей в скрипичной методике, и прежде всего в том, что формирование связанных с музыкальным выражением идеальных образов скрипичного звука-тона должно всегда опережать анализ и использование любых технологических приемов. Напомним в связи с этим об упомянутом во Введении методе «анализа через синтез», предполагающем, согласно концепции О. Ф. Шульпякова, «целенаправленный поиск выразительных интонаций, который направляется представлением о содержании художественного образа и в который вовлекаются выразительные ресурсы моторики» (182, 121–125).

Такой комплексный способ начальной работы над скрипичным тоном непосредственно переходит в детальное изучение всего богатого арсенала *смычковых штрихов*, которое, согласно нашим понятиям, должно начинаться достаточно рано и идти на серьезной, профессиональной основе.

Адресуя читателя к имеющейся литературе о смычковых штрихах⁴² и следуя замыслу настоящей книги, мы

⁴² Помимо упомянутой выше методической монографии, посвященной формированию основ культуры звука и штрихов (104), назовем работы А. А. Ширинского (216) и А. И. Ямпольского (публикация В. Ю. Григорьева, см.: 239), а также статьи В. М. Зеленина (81) и С. М. Шальмана (214).

ограничимся здесь лишь отдельными соображениями, выдвигающими некоторые нетрадиционные подходы к развитию основ штрихового мастерства и представляющими с этой точки зрения интерес для обсуждения.

Начнем с определения самого понятия «штрих», которое, как известно, еще не устоялось в теории инструментального исполнительства и требует уточнения сравнительно с сугубо техническим толкованием, бытующим в широкой практике. Не претендуя на исчерпывающую полноту, предложим следующую дефиницию, вытекающую из развиваемой в настоящей работе концепции интегративности художественно-образных, музыкально-звуковых и моторно-игровых сторон исполнительской культуры и мастерства. *Штрих в инструментальном исполнительстве есть артикуляционный способ произведения (выразительного интонирования) музыкальных тонов, продиктованный художественно-содержательным толкованием исполняемой музыки и достигаемый с помощью соответствующих приемов звукоизвлечения.* Сложную природу скрипичного штриха выразим с помощью графической схемы-модели, в которой наглядно показана его трехкомпонентная структура.

В данном определении, существенном с музыкально-дидактической точки зрения, отражена возможность опоры при изучении отдельных штрихов на активное мысленное (внутренне-слуховое) представление и восприятие их типологических артикуляционных и тембровых характеристик — меры *слитности* или *раздельности*, *протяженности* либо *краткости*, поэтики тембра и его сложных форм, а также осознания соответствующих каждому штриху инвариантных (то есть способных к видоизменению) звукообразующих моторных приемов⁴³.

При таком подходе становится яснее, что смычковые штрихи представляют собой тот компонент музыкального

⁴³ Артикуляционный принцип классификация скрипичных штрихов выдвигнут А. Ю. Юрьевым (см.: 229). Интересна также представленная в работе В. М. Зеленина попытка сочетать артикуляционный (слуховой) и инструментальный (двигательный) принципы (см.: 81), хотя в его классификации на первый план все же выходит не звуковая (интонационная) характеристика штриха, а прием звукоизвлечения, то есть не цель, а средство.

целого — комплекса применяемых в произведении авторско-исполнительских художественных средств, благодаря которому инструменталист обретает широкую возможность выбора звуковых решений и, следовательно, интерпретаторского творчества.

Поэтому привычные скрипачам понятия *détaché*, *legato*, *martelle*, как и названия других штрихов, обозначают не определенные, вполне завершенные образцы звучания, а некие типовые (обобщенные) инварианты — своего рода зоны художественно обусловленного оформления скрипичного звучания, в пределах которых исполнителем в зависимости от интерпретаторского замысла могут быть реализованы различные варианты.

Данное теоретическое положение весьма существенно для учебно-исполнительской практики. Далеко не одно и то же — учить ли юных музыкантов владению штрихами согласно неким незыблемым эталонам, годным на все случаи исполнительской жизни, или направлять их мышление по пути *поиска* художественно оправданных штриховых решений.

Важнейшую роль в развитии культуры смычковых штрихов, в частности, со стороны их темброво-динамической специфики, как уже говорилось, играет характер атаки звука. К сожалению, формированию и совершенствованию этого основополагающего навыка в начальном обучении, как правило, уделяется мало внимания. В результате теряется тембрально-образная характерность штрихов, ограничивается поле их громкостно-динамических возможностей. Не зря ведь еще Дж. Тартини в своем знаменитом «Письме к ученице» настойчиво подчеркивал необходимость серьезного отношения к выработке навыка «наложения» смычка на струну (см.: 54).

Прием атаки весьма непрост. Он представляет собой концентрированное взаимодействие, по крайней мере, трех различных компонентов: 1) опережающего представления необходимого характера тона и предощущения соответствующего движения, то есть наличия в воображении комплексного звукомоторного образа; 2) оперативного, точного и хорошо управляемого физического действия руки со смычком; 3) синхронной активной оценки (восприятия)

звукового результата, слитого в свою очередь с мышечно-двигательным ощущением. Нередко из поля зрения педагога ускользает наличие в трехкомпонентной структуре данного навыка эффективных первой и третьей фаз. Ориентировочная основа его остается тогда далеко неполной, что в корне ограничивает звуковые качества скрипача.

В нашей концепции последовательного формирования основ штрихового мастерства с первых шагов учения скрипача большое внимание уделено воспитанию культуры *legato*. При выполнении этого основополагающего скрипичного штриха, представляющего собой, по словам Ауэра, «осуществление идеала мягкого, округленного, непрерывного потока звуков» (9, 55), невозможно достичь необходимой слитности, скажем, в кантиленной мелодии просто путем механического объединения нескольких звуков одним движением смычка. А ведь именно на такой примитивной основе знакомится с данным штрихом начинающий...

Между тем, мастерское владение *legato* зависит от многих факторов: активности так называемого мелодического слуха (ощущения «впевания тона в тон», как говорил Б. В. Асафьев), ритмической ясности и гибкости, свободы и рациональности игровых движений, умения распределять используемые отрезки смычка и менять скорость его движения в зависимости от выразительного построения музыкальной фразы, и т. д.⁴⁴.

Поэтому все более углубленное освоение игры *legato*, требующее совершенствования координационных структур различного содержания — слуховых представлений-восприятий, образно-художественных и музыкальных комплексов, тонко дифференцированных мышечных реакций и движений обеих рук и т. д.; должно стать, согласно нашей точке зрения, *отправным моментом* в работе над основами штрихового мастерства скрипача. Иначе говоря, с первых шагов обучения, наряду с *détaché*, надо культивировать *legato*, активно формируя у начинающего идеальные представления об артикуляционной контрастности слитного (напевного) и отдельного (моторного) произнесения тонов мелодии.

⁴⁴ Условия и факторы, способствующие формированию культуры скрипичного *legato*, в частности различные виды распределения смычка, детально разработаны в книге «Культура звука скрипача» (104).

Наряду с legato, в число основополагающих штрихов, которые в совокупности можно считать фундаментом смычкового мастерства, помимо, разумеется, détaché, надо включить martelle, sautillé, spiccato. Без раннего овладения этими штрихами невозможно сколько-нибудь выразительно воплощать музыкально-образное содержание произведений малой и крупной формы, составляющих начальный репертуар скрипача. А следовательно, реально и требовать его постепенного художественного развития. Два последних штриха из числа названных выше (sautillé и spiccato) можно, кроме того, считать некоторой базой овладения в дальнейшем виртуозными штрихами.

Остальные же штрихи — portato, пунктирный штрих и штрих Виотти, staccato-martelle, ricochet, твердое и легучее staccato, arpeggio и др. — можно было бы условно отнести к производным штрихам, поскольку в их звуковых характеристиках и приемах исполнения так или иначе комбинируются отдельные элементы названных выше основных штрихов⁴⁵. Впрочем, отметим, забегая вперед, что некоторые из этих штрихов (например, staccato-martelle, разновидности пунктирного штриха и др.) было бы полезно изучать одновременно с основными, ибо благодаря этому становится возможным стимулировать формирование недостающих подчас предпосылок развития виртуозных способностей начинающего скрипача.

Словом, общий вывод, который вытекает из всего сказанного о штрихах, состоит в том, что разностороннее и последовательное их освоение должно быть заметно приближено к начальным этапам учения скрипача, и вести его следует на систематической, профессиональной основе.

Обратимся теперь к другому основополагающему компоненту звукового мастерства скрипача — *вibrato*. С технологической точки зрения богатое и разнообразное, выразительное vibrato находится в прямой зависимости

⁴⁵ Понятия «основные» и «производные» штрихи употребляются здесь с прикладной, методической целью, а отнюдь не в качестве принципа классификации скрипичных штрихов. Различные подходы к решению этой важной задачи предпринимались, как уже сказано, в работах А. Ю. Юрьева, В. М. Зеленина, а также в содержательной статье С. М. Шальмана (214), где детально прослежены внутренние связи элементов различных штрихов.

от совершенства многих элементов скрипичной игры. Но наиболее тесно оно связано со звукообразованием и звуковедением, с действиями правой руки со смычком в едином координационном процессе. С художественной же — важное значение имеет сложный, синтетический характер вибрационного модулирования скрипичного тона, экспериментально раскрытый О. М. Агарковым (2, 10–14). Имеется в виду органическая слитность вибрато высоты с микроколебаниями тембра и громкости. По-видимому, сугубо индивидуальный характер ощущения этих сложных модуляций скрипичного тона, отражающий трепетность и тонкость внутренних душевных «вибраторов», и обуславливает неповторимую выразительность тона каждого большого артиста. А в результате множественности своих структурных зависимостей вибрато, естественно, влияет на развитие других компонентов звукового мастерства. Среди этих связей еще раз подчеркнем особую важность устойчивой координации со звукообразующими действиями смычковой руки скрипача, со всеми элементами штриховой культуры.

Следовательно, при формировании основ скрипично-исполнительского мастерства правомерно опираться на принцип раннего освоения вибрато в процессе обучения. Однако, поскольку на этот счет до сих пор существуют разные взгляды, несколько подробнее обоснуем данный тезис⁴⁶.

В современной эстетике скрипичного искусства, в отличие от прошлого, когда считалось, что вибрато представляет собой только эффект, украшение, которое «может придать частицу возвышенного пафоса фразе или пассажу» (9, 51), утвердились иные взгляды. Общепризнанно, что любой «певучий, кантиленный звук связан с наличием в нем вибрато». Оно «и есть то замечательное свойство звука, которое оживляет его и помогает эмоциональному восприятию музыки» (2, 8). Особой же характерностью, своего рода «антикраской» обладает как раз невибрированный скрипичный звук, который может создавать

⁴⁶ Правда, в передовой практике последних десятилетий освоение вибрато заметно приблизилось к начальному этапу учения скрипача. Но раннее его освоение подчас превращается в самоцель, не всегда способствует художественному развитию, что и вынуждает нас остановиться на данной проблеме.

художественные образы отрешенности, застылости, безмятежной созерцательности и подобные им. Характерный пример такого применения выразительного эффекта звука, лишенного вибрато — традиционное исполнение крайних эпизодов «Русской песни» Стравинского. Может быть, и в репертуаре начальных этапов учения скрипача стоило бы поискать возможность использования аналогичных эффектов выразительности, основанных на дидактическом принципе контраста?

Проницательно судил об этом крупнейший швейцарский музыковед Э. Курт. Не жалея места, приведем его мнение полностью. «Обычно художественная ценность вибрато, — писал он, — объясняется как *стремление к изменению окраски* самого звука путем колебания его». Считая такое толкование совершенно неверным, Курт подчеркивает, что «именно с точки зрения самого звука было бы целесообразнее стремиться к полной его чистоте и ровности. В вибрато скорее сокрыто стремление *развить движение в тоне, как в чем-то осязаемом*. Вибрато есть раскачивание, сотрясение тона» (98, 53). Полное спокойствие тона, указывает исследователь, есть лишь «слуховое впечатление», а не музыкальный тон. «Благодаря вибрато тон приобретает интенсивность, он пробуждается из состояния, лишенного энергии: в чисто звуковом (акустико-физиологическом) впечатлении начинает *трепетать музыкальная жизнь*» (98, 53; курсив везде наш. — М. Б.).

Отметим близость этих слов обоснованному выше разграничению понятий звука как психолого-акустического явления и скрипичного тона как основы музыкальной выразительности. Следовательно, поскольку вибрато есть неотъемлемое свойство выразительного скрипичного тона, без этого компонента неправомерно говорить о раннем формировании базового комплекса предпосылок звукового мастерства скрипача.

Вибрато — *исполнительский навык*, подчеркивал Б. А. Струве. А следовательно, как и другие скрипичные навыки, оно нуждается в последовательном формировании и развитии (см.: 185). Сегодня это положение вряд ли кто-то станет оспаривать. Однако в тени остается важное обстоятельство: скрипичное вибрато как чисто исполнительское

средство выразительности и игровой навык весьма специфично. В чем же проявляются особенности вибрато, заметно отличающие его от других исполнительских навыков скрипача? Постараемся кратко ответить на этот практически важный вопрос, от прояснения которого зависит и подход к раннему формированию данного навыка⁴⁷.

Обратим прежде всего внимание на то, что *вибрато скрипача* именно как обнаружение «жизненной трепетности» звука непосредственно связано с самыми сущностными, глубинными явлениями музыки и исполнительства. С их эмоционально-интеллектуальной природой, с неповторимо личностным выявлением художественно-эстетического отношения к скрипке и ее звучанию, сравниваемому с певческим голосом, с художественно-образной сущностью интерпретаторского творчества музыканта, предоставляющего безграничные возможности самовыражения. Насколько глубоко чувствует и понимает скрипач богатство мира окружающей Жизни и богатство звукового мира Музыки (Е. В. Назайкинский), насколько чутко резонируют его душевные струны на их беспредельные воздействия, насколько тонок и впечатлителен весь строй его духовной сферы, реактивна психика — от всего этого зависят, всему повинуются руки скрипача и прежде всего вибрато.

Вывод, который можно сделать из только что сказанного, состоит в следующем: формирование вибрато с самого начала необходимо вести в органическом сочетании с общим художественным воспитанием ученика, с гармоничным — интеллектуальным и эмоциональным — развитием его личности, музыкального мышления, потребности исполнительского творчества.

Другая специфическая сторона скрипичного вибрато кроется в его особой акустической сложности. Как уже сказано, вибрато на смычковых инструментах вбирает в себя три различных процесса — периодические колебания

⁴⁷ Проблема последовательного развития вибрато как средства художественной выразительности и исполнительского навыка освещена в известных работах О. М. Агаркова (2), Б. А. Струве (185), А. Л. Готсдинера (57), в статье Т. Волковой (37). Попытка подробно рассмотреть вопросы освоения вибрато в теоретическом и методическом плане предпринята нами совместно с М. Б. Либерманом в специальном исследовательском очерке (см.: 105).

высоты, тембра и громкости. Вполне слышимый и очевидный механизм вибрато высоты (циклическое удлинение и укорочение звучащего отрезка струны) сливается с вибрато тембра и громкости. Последние есть микропроцессы, которые слухом непосредственно почти не воспринимаются. Между тем, вибрато тембра, постоянно присутствующее в вибрированном скрипичном тоне, существенно обогащает звуковую палитру скрипача. Оно вызвано периодическим изменением меры давления на струну подушечки вибрирующего пальца. При более плотном давлении струна делится на большее число звучащих частей и, соответственно, в этот момент расширяется гармонический спектр звука. Когда же давление пальца ослабляется, последние обертоны не озвучиваются. «В результате мы слышим в звуке то появляющиеся, то исчезающие высокие обертоны и воспринимаем это как «мерцание» или «серебристость» звука» (2, 13).

Из этого следует важнейшее для учебной практики положение: обогащение скрипичного тона данной впечатляющей эстетической окраской всецело зависит (как, впрочем, и овладение хорошим вибрато в целом) от верной организации основного приема техники левой руки — рационального и управляемого воздействия на струну звукообразующего пальца.

Наконец, третье специфическое отличие вибрато от других скрипичных навыков состоит в употреблении нескольких различных двигательных форм, каждой из которых присуща иная координационная структура. Заметим, что таким разнообразием типовых форм не обладает ни один из скрипично-исполнительских навыков.

Исходя из определения ведущего движения при вибрировании, принадлежащего той или иной части руки, целесообразно дифференцировать следующие двигательные формы вибрато. Первая — *кистевая*, где ведущие движения принадлежат кисти, воздействующей на колебания пальцевых фаланг. Вторая — *кисте-предплечевая* (смешанная) имеет две разновидности. Здесь ведущими, в зависимости от индивидуальных особенностей скрипача, могут быть как движения кисти, так и движения предплечья. В первом случае активные колебания кисти, вовлекающие в этот процесс предплечье, передаются пальцевым фалангам.

Во втором, наоборот, колебательный импульс принадлежит предплечью, движения которого передаются кисти и далее пальцам (этот вид вибрато обычно и называют локтевым)⁴⁸.

Обе названные формы широко используются в исполнительской практике. На вопрос, какая из них предпочтительнее, трудно дать однозначный ответ, поскольку их применение, как справедливо отмечается многими скрипачами, связано с самыми разными факторами — особенностями анатомического строения пальцев и кисти, постановкой левой руки, исполнительскими намерениями скрипача и т. д. Можно также высказать предположение, что локализация ведущего вибрационного движения в том или ином сочленении руки связана и с физиологическими особенностями управления произвольными движениями, присущими данному организму — с приоритетным для него уровнем мышечно-двигательных координаций, которые, как известно, осуществляются на различных «этажах» многоуровневой системы (см.: 222).

Следовательно, волнующий педагогов вопрос, какой из описанных форм вибрато овладеть вначале, решается глубоко индивидуально. Мнение о том, что для начального этапа предпочтительнее кистевое вибрато, конечно, не лишено оснований, поскольку энергетические затраты тут меньше, а координационные возможности богаче. Хотя отмечено немало случаев, когда привитие этой формы мало способствовало выявлению художественно-эмоциональных качеств ученика.

Что же касается еще одной, третьей из существующих двигательных форм вибрато — ее можно назвать *предплечевой*, когда колебательные движения предплечья, минуя кисть, остающуюся статичной, раскачивают играющий палец, — то такое вибрато гораздо менее приемлемо, хотя, конечно, бывают исключения по причинам, указанным выше. В конечном счете, поскольку в перспективе желательно овладеть всеми допустимыми формами вибрато, его воспитание надо вести на широкой основе.

⁴⁸ Данные здесь определения двигательных форм вибрато терминологически, на наш взгляд, более точны и наглядны, по сравнению с общеупотребительными, ибо они основаны на объективном и едином критерии. Это должно вернее ориентировать процесс освоения вибрато.

Сложность мышечно-двигательной структуры вибрационного навыка, вариантность индивидуальных форм приспособления к его выполнению и координации с другими элементами исполнительских действий предъявляют особые требования к формированию и совершенствованию сложной динамической системы «скрипач—музыка—инструмент». Ибо любые, подчас глубоко скрытые, неполадки во внутренних механизмах данной весьма чуткой системы так или иначе сказываются на вибрато, а следовательно, и на всей художественной палитре скрипача.

В этом плане непеременимыми технологическими предпосылками для начала систематической работы над вибрато являются, во-первых, достаточная свобода (точнее — рациональная координированность) и гибкость всего игрового аппарата; во-вторых, отсутствие статических ощущений в левой руке, ее общее двигательное состояние, зависящее в немалой мере от передвижения по грифу и игры в позициях (речь об этом впереди); в-третьих, определенная стабильность звуковысотного интонирования. В аспекте сочетания этих трех факторов непосредственной подготовкой к освоению вибрато может служить специальная работа над хроматическими последовательностями, которые полезно (конечно, в простейшем виде) давать начинающему чуть ли не с самого начала. Но главной предпосылкой, ведущим фактором в работе над вибрато, конечно же, является живущий в сознании юного музыканта идеал звучания скрипичной музыки.

В свете развиваемого в настоящем пособии положения о раннем комплексном формировании у начинающего скрипача фундаментальных основ исполнительского мастерства названные предпосылки вибрато оказываются заметно приближенными к начальному этапу занятий. В самом деле, и двигательная свобода хорошо координированного аппарата, и устойчивость интонации, и позиционная игра сегодня, как свидетельствует передовая практика, при компетентном руководстве уже на первом году учения доступны начинающему, который обладает даже так называемыми «средними» способностями. Что касается звукового идеала игры, то он, как следует из всего сказанного, формируется изначально, а

потому должен всегда опережать развитие исполнительских навыков.

Нужно ли тогда откладывать освоение вибрато до второго, а то и третьего класса, как о том «заботятся» существующие учебные программы? Стоит ли ждать, когда юный ученик «заявит» о своей потребности играть «с вибрацией»? Заметим здесь, что дети, как известно, нередко сами начинают вибрировать и порой делают это лишь дома, втайне от педагога. У последнего же такая инициатива чаще вызывает реакцию строгого запрета, нежели желание переосмыслить устоявшиеся принципы и методы работы над скрипичным тоном, в частности подход к овладению вибрато.

Мы не зря попытались более обстоятельно осветить здесь некоторые насущные проблемы развития штрихов и вибрато — важнейших средств скрипичной выразительности и исполнительских навыков. Их раннее и полноценное освоение создает ту разностороннюю конструктивную основу игрового процесса, которая может стать надежным фундаментом комплексного формирования исполнительского мастерства скрипача.

Обоснованием тому служит анализ структурных закономерностей скрипично-исполнительского процесса, который показал, что штрихи, как и вибрато, *интегративны* по своей роли в выявлении четырехкомпонентной целостности музыкального звучания. Ибо, с одной стороны, они тесно связаны с метроритмикой, а с другой — через тембровую, а также громкостную характеристику — со звуковысотностью. Эта точка зрения основана на указанных во Введении выводах психолога А. А. Володина, касающихся важной роли штриховой фактуры в выявлении целостного звукоинтонационного и ритмического рисунка мелодии (см.: 39, 60).

Таким образом проясняется весьма высокий интегрирующий потенциал полноценного штрихового оформления скрипичного тона для организации целостных исполнительских действий скрипача, в том числе начинающего. Если штрихи можно считать важным интегрирующим (системообразующим) фактором, связанным с действиями правой руки играющего, то вибрато выполняет аналогичную роль в мастерстве левой.

Притом, поскольку штрихи и вибрато представляют собой явления художественно-содержательного плана, в процессе своего развития они испытывают множество воздействий, идущих из глубинных структур формирующейся личности музыканта и окружающих его влияний, а также, в порядке обратной связи, со своей стороны оптимизируют их становление.

Словом, в итоге всего сказанного вырисовывается, по нашему мнению, достаточно цельная картина системного формирования фундамента скрипично-исполнительского мастерства. Его основой с самого начала может служить разносторонняя работа над овладением скрипичным тоном, включающая освоение штрихов и вибрато. На этой преемственно организованной сердцевине учения юного скрипача способны свертываться самые разные структурные компоненты процесса становления мастерства — факторы личностного, образно-художественного, музыкально-стилистического, слухового, постановочно-двигательного и прочего порядка. Но их формирование и развитие возможны лишь в русле полнокровного музыкального действия, активного «делания» Музыки.

Пользуясь приведенным выше афоризмом Е. В. Назайкинского, резюмируем: *не скрипичный тон делает музыку, а музыка, постоянное общение с нею, ее создание в процессе творческого исполнения делают тон скрипача.* Поэтому в следующем разделе мы и обращаемся к интонированию мелодии — сущностному свойству скрипки и актуальной проблеме учения юного скрипача.

2. ВЫРАЗИТЕЛЬНОЕ ИНТОНИРОВАНИЕ МЕЛОДИИ

...Душа мелодии никогда не может быть записана на бумаге.

П. Казальс

Скрипка — инструмент мелодический. Ее неповторимые выразительные качества в наибольшей мере связаны с душой музыки — мелодией. А это, казалось бы, должно обуславливать и органическую способность скрипача выразительно произносить мелодическую фразу. Но так бывает далеко не всегда... Наблюдения над учебной и концертной практикой показывают: так называемая фразировка, то есть исполнительское произнесение мелоди-

ческого текста, нередко осуществляется спонтанно и не использует всего того художественного потенциала, который кроется в его углубленном постижении и творческом воплощении (интонировании).

Между тем, хорошо известно, что наиболее впечатляющим качеством игры выдающихся скрипачей и виолончелистов является прежде всего мелодическая выразительность — способность самобытно и ярко доносить до слушателя заложенный в мелодике (в каждом мотиве, фразе, более крупном построении произведения) художественно-выразительный смысл. Однако планомерное развитие этой сущностной способности, целенаправленное овладение соответствующими навыками еще не стало необходимой, всеми признанной составной частью процесса воспитания исполнителей на смычковых инструментах.

На парадоксальность такого положения в свое время обращал внимание Л. С. Ауэр. «Скрипачи, — иронически сетовал он, — очевидно, довольствуются тем, что играют ноты так, как они написаны, и, по-видимому, вовсе не отдают себе отчета, что мелодия значит больше, чем просто длинный ряд последовательно извлекаемых звуков» (9, 89; курсив наш. — М. Б.).

Результативный подход к преодолению этой, довольно типичной, ситуации может подсказать обращение к теории мелодии и учению о тематизме, которые обстоятельно разработаны в отечественном музыкознании⁴⁹. Остановимся кратко на их некоторых краеугольных положениях.

На смену традиционному пониманию мелодии как музыкальной мысли, выраженной в одnogолосной последовательности звуков, пришла ее трактовка как линии, на которой свертываются все функциональные отношения сложного системного процесса, воплощающего музыкальную форму и ее содержательность в широком значении, и которая «музыкально осмысливается с точки зрения всех этих связей» (М. П. Папуш: 135, 174; курсив наш. — М. Б.). Поэтому для адекватного понимания

⁴⁹ Кроме известных трудов Л. А. Мазеля «О мелодии», «Вопросы анализа музыки: Опыт сближения теоретического музыкознания и эстетики» (109; 108), рекомендуем работы В. П. Бобровского (38), М. П. Папуша (135; 136), Е. А. Ручьевской (158), В. Н. Холоповой (206) и др.

мелодии нужно всесторонне изучать музыкальную форму как целостную организацию «музыкальных средств, воплощающих содержание произведения, то есть в системе жанровых признаков, мелодических, гармонических, ритмических оборотов, модуляций, тембров, динамических оттенков, фактурных признаков, пропорций частей и т. д.» (135, 163).

Теория музыки поэтому указывает на важность расчленения мелодии не на элементы, связанные с отдельными параметрами музыкального языка, а на ее *целостно осмысленные единицы*. Роль этих единиц — мелодических интонаций — как конструктивной основы мелодии проясняет теория выразительных возможностей. Согласно ее центральным положениям основу европейского музыкального языка составляют некие откристилизовавшиеся в ходе его становления и эволюции типизированные мелодико-ритмические обороты, так называемые *интонационно-жанровые комплексы* (Л. А. Мазель). Причем в образно-художественном плане они конкретизируются лишь при взаимодействии в определенном контексте.

Таким образом, возникают очень гибкие, переменные связи между содержанием и средствами музыки, предоставляющие богатые художественно-выразительные возможности не только композитору при сочинении музыки, но и исполнителю в процессе ее истолкования и воплощения для слушателей. Следовательно, учащемуся — будущему интерпретатору музыки — как и ее автору, исследователю (а также и образованному слушателю) для глубокого понимания характера и выразительных возможностей воздействия мелодико-ритмических оборотов важно знать их состав. Это позволило бы обнаруживать конкретные особенности первичных интонационно-жанровых комплексов в мотивно-тематических построениях, выявлять характерные (контекстуальные) черты взаимодействия с ними других (исполнительских) средств выразительности и таким путем полнее, самобытнее реализовывать скрытый в этих целостностях образно-художественный потенциал.

Поэтому нужно, скажем, не просто воспринимать тему в качестве наиболее яркого, легко запоминающегося фрагмента мелодии, как бы «представительствующего» от дан-

ного произведения и основы его формообразования, но и осознавать, что «в теме, тематическом ядре и других начальных уровнях мелодического процесса в первую очередь свертывается действие предшествующих тематизму глубинных уровней музыкального образа, художественной идеи произведения, других лично и социально обусловленных факторов» (158, 19)⁵⁰. Следовательно, анализируя мелодическую структуру первичных интонационно-жанровых комплексов, взаимодействующих в тематических конструкциях, можно способствовать раскрытию и их художественно-образных контекстуальных связей. Кратко проиллюстрируем сказанное на примере тематического материала произведений, широко используемых в учебном репертуаре скрипача.

Возьмем в качестве примера Концерт ля минор Вивальди. Тема его первой части (нотный пример 5), несомненно, представляет собой образец подлинно художественного открытия (термин Л. Мазеля), достигнуто-

НОТНЫЙ ПРИМЕР 5

А. Вивальди. Концерт ля минор, ч. 1



го благодаря *взаимодействию* очень простых музыкальных средств. Действительно, *что* в сущности создает этот яркий, легко запоминающийся мелодический образ, где, наряду с призывным воодушевлением, светлой (в миноре!) приподнятостью, прослушиваются и лиричность, и некая скандируемая утвердительность, множество других оттенков мысли и чувства?

Начальный семантический импульс здесь дает один из наиболее устойчивых (типизированных) первичных

⁵⁰ Не случайно С. С. Скребков, формулируя общие принципы исторической смены музыкальных стилей, на первое место ставил *принцип тематизма*, а завершал их широким, содержательным понятием *музыкальной драматургии* произведения как специфически музыкального процесса становления художественной мысли (см.: 172, 20).

комплексов, в основе которого лежит восходящий квартовый ход от пятой ступени к первой, устремленный притом от слабой к сильной метрической доле. Дальнейшее утверждение тоники, составляющее главный художественный признак темы, достигается различными средствами. Сначала это ямбически организованная ритмоинтонация, в которой тоника как бы скандируется. Здесь временной интервал, заполненный метрическим тяготением трех восьмых к третьей (сильной) доле такта, будто стремится уравновесить пространственный объем предшествующей кварты. Новая мелодическая структура и соответственно иной семантический «ракурс» исходной интонационной идеи связан с трехкратным проведением мотива, где типизированная ритмоформула суммирования («мотив радости», по Швейцеру), интегрирована с постепенно нисходящей малотерцовой (минорной) интонацией. Этот мотив играет едва ли не самую существенную роль в экспозиции темы. Развивая изначальную идею, он вносит в нее новую смысловую окраску, что и определяет образно-художественный строй первой части концерта, шире — всего сочинения.

Анализ такого рода, заметим попутно, способен прояснять артикуляционные (штриховые) задачи произнесения данной мелодии. Хотя общий стиль звучания (яркое, сочное, тембрально-насыщенное *non legato*) должен здесь сохраняться на протяжении всей темы, при ее исполнении правомерны и тонкие внутренние нюансы. Так, исходная интонация и скандирование тоники потребуют, на наш взгляд, несколько большего разделения, а терцовая интонационная фигура, напротив, чуть большей слитности. Отметим: такому анализу и соответствующим приемам исполнения, мы полагаем, нужно учить комплексно и именно на тех ранних стадиях учения скрипача, когда уже исполняются столь высокохудожественные сочинения.

Целью подобного аналитического процесса в учебно-исполнительской практике должна быть своего рода музыкальная объективация (термин М. П. Папуша), представляющая собой восхождение по уровням иерархической системы, которая включает в себя широкий

комплекс разнородных операций воспринимающего сознания. Суть его состоит в корреляции между нотным текстом и звуковой тканью произведения, с одной стороны, и его музыкальным, образно-поэтическим смыслом, с другой. Но музыкальная объективация исполнителя, в свете сказанного выше о переменности и гибкости связей между содержанием и средствами музыки, имеет и сугубо субъективный, личностный подтекст, что, конечно, следует всегда иметь в виду в ходе учения музыканта.

Поэтому можно согласиться с мнением Папуша о том, что мелодическая объективация должна опираться на два вида коммуникаций. Во-первых, на музыкально-грамматические категории, то есть понятия и термины теории музыки. И, во-вторых, на своеобразный «язык интерпретации», который черпает свои термины из обычного (литературного) языка⁵¹. Вполне разделяя это положение, отметим, что полноценное оперирование обоими видами коммуникаций в ходе исполнительского анализа должно быть важной стороной воспитания профессиональной культуры музыканта-исполнителя. Учебная практика, однако, свидетельствует о довольно ограниченном использовании категориального аппарата современной теории музыки в исполнительских классах, а также о бедности ассоциативных представлений и их словесных выражений у учащихся.

Среди различных способов вычленения мелодических интонаций в непрерывном звуковом потоке установлена еще одна, на наш взгляд, весьма перспективная для исполнительского анализа тематизма закономерность «жизни» мелодии — *феномен полиморфии*. Суть его состоит в том, что в структуре мелодии одновременно объективируются

⁵¹ В искусствоведческой и психологической литературе раскрыто значение для художника-исполнителя образных сравнений, ассоциаций, метафор — «манков», по выражению К. С. Станиславского. Психолог В. Г. Ражников экспериментально показал, что музыкант яркой индивидуальности владеет, как правило, обширным континуумом чувственных (словесно выраженных) определений и характеристик. Исполнитель же, не обладающий творческой самобытностью (ученик, студент), пользуется обычно скудным образно-смысловым словарным фондом, бедность, аморфность которого, разумеется, связаны с отсутствием у него и ярких музыкально-образных представлений (см.: 148).

различные интонации (135, 158), причем справедливо констатируется, что их выразительность во многом обусловлена именно *сосуществованием и взаимодействием разных первичных мелодических комплексов*, в частности, совмещением ямбических и хореических интонационных оборотов. В некоторых случаях, особенно заметно, сколь значительны резервы выразительности при произнесении темы, если учитывать полиморфичность мелодических интонаций⁵². Важно, что «полиморфия не является чем-то исключительным — она присутствует в большинстве мелодий, обладающих качеством «певучести», «непрерывности», «связности»» (135, 158).

Вновь проиллюстрируем сказанное на тематическом материале, заимствованном из учебного репертуара скрипки. Возьмем на этот раз тему первой части Концерта № 22 Виотти (нотный пример 6). В своем исходном элементе она содержит типичные для первичных комплексов классицистического стиля широкие, метрически определенные шаги по тонам трезвучия, фанфарное происхождение которых вызывает некое ощущение призывности. Однако художественный образ здесь заметно усложнен благодаря тому, что комплекс включает и другие типизированные моменты — восходящую секстовую интонацию минорного наклона (ход от пятой к третьей ступени), сочетаемую с последующим нисходящим движением от терцового к доминантовому тону и характерной ямбичностью всего построения. Подобный синтез привносит в тему наряду с известной мужественностью и некоторый оттенок лиричности. Более взволнованный и вместе с тем мелодически напевный характер второго элемента темы связан с ускорением движения (сопоставление четвертей и восьмых), усилением вводнотности в ладовой структуре (трехкратное повторение второй ступени), использованием активного мелодизированного затакта, а также с контрастом хореического завершения, данного в расширенном диапазоне (квинтовая нисходящая интонация вместо квартовой).

⁵² В работе Папуша анализируются в этом плане Прелюдия № 2 из «Шести маленьких прелюдий» И. С. Баха, тема главной партии первой части «Героической симфонии» Бетховена, Анданте грациозо из сонаты для фортепиано ля мажор Моцарта (см.: 135).

Таким образом, основой данного элемента темы является другой первичный комплекс. Однако при чутком вслушивании обнаруживается, что и этот фрагмент темы в преобразенном виде содержит основной элемент исходного комплекса — нисходящее взаимодействие терцового и доминантового тонов.

Не продолжая подобный анализ скрипичного тематизма (в нашу задачу входит лишь навести внимательного студента и педагога на собственные размышления и аналитические опыты), отметим только необходимость такого подхода при работе над мелодией на самых разных стадиях учения скрипичной игре. Обосновывая это положение, вновь обратимся к авторитетному суждению Л. Ауэра. Поистине поразительна прозорливость мысли великого педагога, который, словно предвосхищая современное толкование сущности и структурных закономерностей мелодического становления музыкально-художественного образа, разъяснял скрипачам, что «мелодия не есть простой ряд нот: она построена из *отдельных мелодических единств*, одновременно *независимых* друг от друга и *связанных* друг с другом, требующих *различной ритмической и эмоциональной акцентировки*» (9, 89; курсив везде наш. — М. Б.).

Многое примечательно в этих словах. Удивительны глубина и истинная диалектичность понимания природы мелодии, состоящей из взаимодействующих мелодических интонаций (по Ауэру — «независимых и связанных единств»!) как структурных единиц музыкально-художественного

процесса. Прозорливо выделение важнейшей *смыслообразующей роли* их ритмического компонента. Становится ясным, что для Ауэра выразительное исполнительское прочтение-произнесение мелодии начиналось именно с познания художественно-образной содержательности ее мельчайших частиц — мелодических интонаций, непременно осмысливаемых в контексте целого. Их структура для Ауэра, судя по всему, не ограничивалась звуковысотным рисунком, а была связана с адекватным постижением и организацией ритмических, тембровых и громкостно-динамических средств выразительности, выраженной автором в едином требовании «различной эмоциональной акцентировки»⁵³. Словом, можно сказать, что Ауэр не только в своей практике, но и в теоретическом аспекте интуитивно вплотную подошел к современной трактовке феномена исполнительского произнесения (интонирования) мелодии, ясно указав на важное значение целостного постижения ее структуры для развития музыкально-интонационного мышления скрипача.

Многие крупные исполнители говорят об этом как об одной из кардинальных основ интерпретаторского процесса. М. Л. Ростропович, например, с той же целью «раскрывает выразительность мелодики, смысловую значимость встречающихся интервалов и зависимость от этого подъемов и спадов исполнительской эмоциональности» (47, 64).

Аналитический подход был основой интерпретаторских поисков Д. Ф. Ойстраха, который придавал большое значение музыкально-теоретической вооруженности скрипача и постоянно призывал студентов вдумчиво относиться к нотному тексту. Это своеобразно преломлялось в ис-

⁵³ Отметим тут весьма существенный, по нашему мнению, момент. Ауэр в своей книге почему-то обошел молчанием проблему чистоты звуковысотного интонирования — одну из самых острых, «вечных» проблем смычковой педагогики. Хотя известно, сколь требователен он был в этом плане — о том, например, ярко вспоминал Л. М. Цейтлин (см.: 13, 7–8). Может быть, это не случайно. Ведь богатейшая интуиция могла ему подсказать то, что сегодня становится научно доказанным. Звуковысотный компонент музыки (звукоинтонационный рисунок мелодии), отражающий прежде всего логическую сторону музыкального мышления, не может быть без ущерба для художественной целостности отчленен от других элементов музыки, связанных в большей мере с эмоциональной сферой человека. Не вытекает ли из приведенных слов педагога именно такое понимание целостности мелодической интонации?

пользуемых им самим способах работы над фразировкой. В системе занятий выдающегося скрипача, вспоминает В. Ю. Григорьев, «не было обычного многократного повторения одного и того же места, пассажа. Варианты, выходявшие из-под его смычка, были столь непохожими, что казались другой музыкой. Фраза звучала то затаенно, то резко, то созерцательно, то с поразительной динамикой. Тембровые краски ежеминутно менялись — Ойстрах непрерывно искал. Он как бы пробежал весь спектр возможных воплощений фразы, звуковых решений, ритмического обострения или сглаживания рисунка. Неожиданно почти в концертном исполнении звучал какой-либо отрывок. Наступала пауза. Давид Федорович внимательно прослушивал запись занятий» (131, 75). В основе столь высокоэффективного творческого метода лежала, как вспоминают близко знавшие скрипача люди, неиссякаемая потребность аналитического восприятия самой разнообразной музыки.

Но для того чтобы действительно слышать тончайшие, выражаемые ею градации человеческих чувств, непрерывно воплощаемую в звуки своеобразную игру эмоционально-психических состояний, надо, по справедливому суждению М. А. Смирнова, «уметь слушать эти звуки так, как они льются в действительности, внимая тому, что они говорят «на ухо» доверительно и тайно...» (176, 106). Подчеркнутая в этих словах интимная, личностная сторона восприятия музыки не противоречит сказанному ранее о необходимости аналитического подхода к произнесению (интонированию) мелодии. Ибо речь идет о двух сторонах единого, нерасчленимого явления — целостности интеллектуально-эмоционального мышления музыканта.

Читающий эти строки вправе сказать: все это понятно, когда речь идет о достаточно сознательном возрасте учащегося, а вот можно ли учить тому же в начальном периоде учения игре на скрипке? Определенный ответ на этот вопрос дали еще в начале века И. Иоахим и А. Мозер в своей скрипичной школе. Верно указывая, что «сознательное выражение и исполнение не являются приходящими извне, а органически связаны со всей игрой», они,

однако, считали, что «речь идет не столько о том, чтобы ученик был в состоянии выразительно передать на данном этапе развития свои маленькие пьесы, сколько о том, чтобы пояснениями и проигрыванием педагога было возбуждено его художественное мышление» (250, 6).

Действительно, выразительное исполнение на скрипке требует разностороннего мастерства — наличия не только ярких образов-представлений, но и определенной меры сформированности исполнительского аппарата. Но означает ли это, что не следует рано ставить перед начинающим скрипачом подобные задачи? По нашему мнению, это было бы ошибкой. Суть проблемы, очевидно, кроется в том, что внимание нужно концентрировать не только на какой-либо одной перспективной линии учения начинающего, скажем, развитии *мышления* или *технологии*, а включать в процесс занятий и *творчество* в самом широком плане. Исходя из этой генеральной посылки, можно, думается, наметить несколько конкретных шагов в формировании-развитии способности выразительно интонировать исполняемые мелодии уже на ранних стадиях учения скрипача.

Первый шаг — обеспечение творческого отношения к музыкальному восприятию, которое, согласно современным взглядам, для своего полнокровного становления должно отличаться отчетливо проявляющейся *мелодической стратегией* (А. Г. Костюк). Вызвать у ребенка соответствующую реакцию легче именно в раннем возрасте, когда удобно опираться на эмоциональный характер его собственной словесной речи, которая в значительной мере отражает субъективное отношение малыша к окружающему миру, другим людям. Ведь именно по этой причине ее «мелодическая кривая» так богата выразительными подъемами и спадами⁵⁴.

Однако известно: с течением времени дети обычно теряют речевую интонацию, что часто совпадает с началом систематического учения, когда на первый план выходят

⁵⁴ Б. Л. Яворский в статье «Текст и музыка» отмечал, что каждый говорящий человек во время речи бессознательно становится композитором, так как главную, решающую ее смысл роль играют *интонации* человеческого голоса (235, 8–9).

рациональные компоненты восприятия и мышления, а естественное мелодическое творчество речи подавляют нормативные установки интеллектуальных занятий. Не оказывается ли скрипичное обучение начинающего в подобной же ситуации? Думается, что в ее преодолении и использовании естественных потенциалов ребенка заключены немалые возможности творческого восприятия музыки как первого шага в формировании способности выразительно произносить (интонировать) мелодию на скрипке.

Вторым шагом могли бы стать элементарные опыты, своего рода экспериментальные действия по преобразованию определенных параметров мелодических интонаций, воспроизводимых на скрипке или на других (элементарных) инструментах либо поначалу только воспринимаемых еще в постановочном периоде занятий. Внося те или иные «коррективы» в исполняемые мелодии, можно обсуждать с начинающим, к каким изменениям характера, настроения, образа они ведут. Такого рода экспериментально-творческие действия юного музыканта с мелодическими попевками и короткими мелодиями могут быть весьма эффективными, если их применять в контексте приобщения ребенка к элементарному музыкальному творчеству — сочинению, импровизированию, транспонированию. Это также должно войти непременно составной частью в арсенал дидактических средств скрипичной педагогики. Удобным материалом в работе такого рода могут служить терцовые и кварто-квинтовые мелодические последовательности, которые поначалу используются для организации игровых действий в ходе совместно-разделенного музицирования (см. нотный пример 1). При этом можно органично сочетать интонационные преобразования с поэтическим творчеством ребенка.

Третий шаг относится уже к тому моменту, когда начинающий приступает к разучиванию и исполнению на скрипке определенных законченных мелодий. При этом следовало бы отказываться от «прохождения» одного-единственного варианта произнесения мелодии. Полезнее было бы сначала показать и обсудить с юным исполнителем

разные возможные варианты ее интонирования, обращая его внимание на конкретные способы и средства их воплощения в звучание.

Общее направление этой работы попробуем раскрыть на примере песни «Две тетери» (нотный пример 7), звучащей в типичном для русской народной музыки переменном ладу. Ее мелодика основана на нисходящей трихордной попевке в пределах малой терции (*ре—до—диез—си*), которая во втором предложении расширяется до чистой кварты (*ля—ре*). Первое предложение, таким образом, отличается минорным наклоном — здесь VI ступень тональности *ре мажор*, звучащая на сильной доле, переосмысливается как тоника параллельного минора. Во втором предложении, напротив, благодаря восходящему движению от доминанты к тонике главной тональности возникает ощущение мажорности. При активном вслушивании и соотнесении со слуховым опытом, накопленным ранее, осознание этих интонационных особенностей мелодии вполне доступно начинающему, а следовательно, при исполнении он может опираться на осмысление ее ладового строения.

НОТНЫЙ ПРИМЕР 7

Русская народная песня «Две тетери»

Как на на_шем, на то_ку, сто_ит чаш_ка тво_ро_

— гу, при_ле_те_ли две те_те_ри, по_кле_ва_ли у_ле_те_ли.

Определенная контрастность характера первого и второго предложений выявляется в данной мелодии и через различие типов мелодического движения — поступенного в первом и терцового во втором. Вместе с тем, наиболее типичным, обобщающим интервалом в структуре обоих

предложений является малая терция, которая в первых двух фразах образуется между несоседними звуками, а в третьей и четвертой — составляет шаги мелодии. Следовательно, и при изучении данной песни ученику помогла бы сознательная опора на первичную ладовую интонацию, о которой говорилось выше.

Можно наметить два варианта выразительного исполнения этой мелодии. В первом из них (обозначен вверху), видимо, более отвечающем ее особенностям, сначала акцентируется перемещение ладового центра на звук *си*. В повествовательный характер песни привносится таким образом некий лирический оттенок. Здесь нюансировка и акцентировка как бы выполняют функцию речевой интонации, дополняющей смысл высказывания (пример — ослабление звучания при возвращении к исходному звуку *ре*)⁵⁵. Зато второе предложение интонируется по-другому: здесь восходящие терцовые ходы мелодии усиливаются некоторым возрастанием громкости звука, благодаря чему утверждается тоника *ре*. Тем самым выявляется и более действенный смысл стихотворного текста второго предложения.

Вместе с тем возможно и иное исполнительское прочтение этой песни — более спокойное, уравновешенное, может быть, несколько созерцательное. Тогда не должно быть столь выраженного противопоставления характера первого и второго предложений, чему способствует иная расстановка смысловых акцентов.

Интересно, что С. Г. Корсунский, сотрудник Акустической лаборатории Московской консерватории, исследуя в конце 40-х годов особенности интонационного творчества Д. Ф. Ойстраха, обратил внимание на неодинаковое «произнесение» прежде всего малых терций при исполнении произведений различного образно-художественного содержания. Так, «в эпически спокойной арии Баха из Сюиты *ре мажор* (переложение Д. Вильгельми) и задумчивом, светлом по эмоциям Ноктюрне *ми-бемоль мажор* Шопена скрипач не прибегает к резким контрастам: слишком большое

⁵⁵ Так называемые «вилочки», отмеченные пунктиром, обозначают, прежде всего, направленность движения к смысловым акцентам. Связанные, конечно, с микронюансировкой, они не означают *crescendo* и *diminuendo* в буквальном их понимании.

сужение малых терций нарушило бы общий характер произведения. В Ноктюрне *фа-диез минор* Скрябина (переложение Д. Могилевского) картина резко меняется. Это произведение отличается сумрачным колоритом, и, по наблюдениям Корсунского, все малые терции интонируются более суженно, «оминоренно», чем те же малые терции в мажорных пьесах. Характер произведения потребовал яркого подчеркивания минорности, и Ойстрах, как большой художник, находит здесь другие интонационные нюансы» (50, 292).

В результате данного исследования были сделаны выводы о том, что в исполнении крупных музыкантов «отмечаются определенные связи интонационных оттенков с характером музыкального образа». Более того, «ладовая окраска как средство музыкальной выразительности настолько тесно и непосредственно связана с характером музыкального образа, что говорить отдельно об этих двух сторонах музыкального целого невозможно» (50, 292–293).

В акустических исследованиях отмечены и другие ценные для исполнителей факты, например следующий. Хотя «третья ступень в мажоре, действительно, чаще всего повышается, однако встречаются и понижения третьей ступени, причем эти понижения не связаны с какой-либо определенной функцией аккорда, они также мало зависят от направления мелодического движения. <...> И в интонировании шестой ступени наблюдались значительные отступления от основной тенденции (имеется в виду повышение ее в мажоре и понижение в миноре), они также прежде всего связаны с характером музыкальных образов исполняемых произведений» (50, 293).

Эти выводы музыкально-акустических работ, с нашей точки зрения, являются очень веским аргументом в пользу высказанных здесь соображений о необходимости положить в основу развития ладового мышления юного скрипача некие типизированные выразительные интонации, связав их с фантазированием различных ассоциативных образов. В этом случае простейшие мелодические интонации и будут выступать в качестве предметных обобщений, отражающих сущность выразительного произнесения мелодии на скрипке как системного процесса.

Обратимся теперь (по необходимости кратко) к проблеме выразительности исполнения тематического материала в сочинениях крупной формы. Переход к изучению произведений, написанных в циклических формах, знаменует новый этап воспитания юного скрипача. Одна из главных трудностей, наряду с увеличением объема произведения и необходимостью понимать более сложные закономерности его строения, состоит здесь в ином характере мелодики — более обобщенном по сравнению с простыми и доступными интонациями песен и танцев. Дети не всегда подготовлены к восприятию этого нового для них типа музыкальной речи и потому нередко играют тематический материал концертов, сонат, вариаций (не говоря уже о его разработке) сухо, маловыразительно, не выявляя музыкального содержания. В подобных случаях чаще всего прибегают к активизации эмоциональной стороны игры. Однако ограничение педагогического воздействия лишь эмоциональной сферой не решает проблемы выразительности в целом — для этого нужна гармония эмоциональной и интеллектуальной сторон исполнения.

Одним из важных условий понимания исполняемой музыки является эффективная ориентировка в средствах, определяющих выразительность тематического материала. Осознание начинающим скрипачом средств выразительности музыкального языка в сочетании с общей эмоциональной настройкой при игре заметно активизирует и его отношение к использованию тех или иных игровых приемов. Поэтому при работе над крупными сочинениями и в начальном периоде занятий следует в гораздо большей мере, чем это обычно делается, обращаться к интонационному анализу тем. Надо подробно разбирать их структуру, подводя ученика к пониманию выразительного значения отдельных музыкальных средств, использованных автором: интонаций, ритмов, тембра, динамики. Конечно, учитывая возраст ученика, необходимо при этом находить соответствующую форму объяснения. Но не следует, однако, думать, что ребенку 6–7 лет недоступны обобщения и абстракции (в том числе и в области музыки) — эта точка зрения давно уже поколеблена педагогической наукой.

О. Ридинг. Концерт си минор, 1 часть

В аналитической работе над темами сочинений крупной формы можно, так же как и при изучении песенно-танцевальных мелодий, опираться на ранее полученные навыки — знание типичных ладоинтонационных и метроритмических комплексов. Возьмем в качестве примера тему первой части концерта О. Ридинга, первого сочинения крупной формы в репертуаре юного скрипача (нотный пример 8).

Важнейшей задачей при работе над данной мелодией является осознание ее ладовой структуры. Выразительность этой темы в большой мере обусловлена тонико-доминантовыми связями, которые проявляются различным образом: в начальном скачке мелодии на кварту и последующем возвращении к той же интонации (в нисходящем движении) в конце второго такта⁵⁶; в квинтовом сопряжении крайних звуков нисходящего пентакорда (*фа-диез — си*); наконец, в эмоционально-обостренном «противостоянии» доминанты и тоники, усиливаемом благодаря неоднократному опеванию пятой ступени лада. Напомним, что слуховые модели этих интонаций могли быть даны ученику еще в процессе первоначальной организации пальцевого аппарата. Аппликатурные же модели, использованные в данном тексте, также не являются для него новыми: они многократно встречались при изучении попевок, тетракордов, начальных мелодий.

⁵⁶ Между этими повторениями квартовой интонации образуется своеобразный «интонационный мостик», заполняемый поступенным движением мелодии от доминанты к нижней тонике.

Новая задача, таким образом, состоит не в освоении чего-то принципиально незнакомого, а лишь в анализе и обобщении уже известных начинающему скрипачу интонаций и эквивалентных им аппликатурных приемов применительно к данному музыкальному образу, к новому контексту, к данной ладотональности. А этот процесс стимулируется уже сформированным у ученика общим представлением о возможности аппликатурного варьирования знакомых интонаций. Такая направленность работы над освоением тематического материала концерта активизирует слуховую память ребенка, приучает его соотносить новый материал с прошлым опытом интонирования.

Опора на ранее изученные интонационно-аппликатурные комплексы помогает преодолевать встречающиеся трудности⁵⁷. Хорошо известны затруднения, возникающие обычно при исполнении пятого такта темы, где обычно ученики неуверенно «ищут» на грифе звуки *ля-диез* и *до-диез*, теряя в это время представление о развитии мелодии. Если же обратить внимание ребенка на то, что в основе данного мотива лежит хорошо ему знакомая интонация малой терции, исполняемая к тому же известной аппlikатурой (сочетание первого и третьего пальцев), то задача заметно облегчается. Моторным ориентиром в интонировании становится уже известное расстояние на грифе, соответствующее интервалу малой терции. Ученик тогда стремится воспроизвести не отдельно взятые звуки *ля-диез* и *до-диез*, а знакомый звукокомплекс, примененный в иных условиях. Следует обратить внимание ребенка и на то, что в следующем, шестом такте вновь повторяется та же интонация (и той же аппlikатурой), но в условиях, знакомых ему по первым попевкам. Для ее чистого воспроизведения необходимо лишь восстановить исходное расположение пальцев, иными словами, понизить первый палец на полутон.

Работа над темой Концерта, конечно, не ограничивается анализом интервальных и ладоступеневых связей. Следует обращать внимание ученика и на другие особенности

⁵⁷ Для обозначения этих комплексов в нашей предшествующей работе, посвященной истокам культуры мелодического интонирования на скрипке, был введен специальный термин «двигательно-игровой эквивалент мелодической интонации» (см.: 23).

ее построения, существенные для восприятия выразительного смысла мелодии. Так, например, повествовательный, как бы «рассказывающий» характер первого четырехтактного предложения связан с нисходящим мелодическим движением. Второе предложение, устремленное вверх, благодаря широким ходам мелодии и пунктирному ритму звучит более взволнованно, призывно. Иной характер этого предложения подготавливается в разобранном выше пятом такте темы, обладающем благодаря гармонической фигурации на доминанте наибольшим выразительным потенциалом.

Конечно, как уже было сказано, необходимо творчески подходить к объяснению этих закономерностей, подыскивая соответствующую словесно-образную форму, доступную ребенку. Главное, естественно, состоит не в теоретическом разборе строения мелодии, а в том, чтобы фокусировать слуховое внимание ученика — помочь ему услышать и осознать выразительную роль направленности мелодического движения, поступенных или скачкообразных «шагов» мелодии, звучания доминанты либо тоники.

Может показаться, что осмысление этих закономерностей строения мелодии не столь уж важно при исполнении такого сочинения, как Концерт О. Ридинга, ибо впоследствии, по мере общего музыкального развития юного скрипача, при освоении других сочинений и в результате накопления знаний в классах сольфеджио и музыкальной литературы все это постепенно образуется. Однако комплексное музыкально-исполнительское воспитание, или, говоря иными словами, детальное развертывание всех существенных для выразительного интонирования ориентировок при исполнении именно начального репертуара (а таким началом в области исполнения крупной формы является разбираемый концерт) служит важнейшим фактором, побуждающим учащегося к самостоятельному творческому действию при освоении последующих сочинений.

Учитывая все сказанное о факторах выразительного произнесения начинающим мелодического материала, сделаем одно важное отступление.

До сих пор обсуждение здесь задач интонирования мелодии оставляло в стороне проблему достижения его зву-

коввысотной чистоты, обычно весьма актуальную для юных скрипачей. Скажем сразу: это вызвано несколькими принципиальными соображениями, которые отражают нашу сложившуюся и проверенную многолетней практикой точку зрения на данную проблему. Суть ее в следующем.

Трудности в звуковысотном интонировании, согласно нашей позиции, возникают тогда, когда в большей или меньшей мере нарушены необходимые взаимосвязи значимых компонентов в системе исполнительских действий начинающего. Например, если какие-либо важные компоненты (скажем, ощущение ладовых и ритмических притяжений тонов мелодии, интервальные ориентировки пальцев на грифе, умение объективно слышать свою игру и т. д.) либо вовсе оказались неразвитыми, то есть как бы выпали из системного функционирования, либо не сформированы в такой мере, чтобы воздействовать на сложный и неоднозначный процесс интонирования, на всю совокупность его взаимодействующих элементов. Возможна и иная ситуация: когда какой-либо системный компонент интонирования сам по себе как будто достаточно развит, но не обладает нужными функциональными связями с другими компонентами скрипично-игрового действия. Типичный пример такого рода приведен выше, когда речь шла об изолированном восприятии высоты отдельных звуков мелодии, не включенном в структуру ладовых и метроритмических координаций.

Постараемся чуть детальнее раскрыть эту мысль применительно к обсуждаемой стороне скрипичной игры. Заметим прежде всего, что само по себе, чистое, якобы соответствующее некой норме, воспроизведение тонов мелодии на скрипке, как с позиции ученика, так и с позиции педагога, разумеется, не может считаться конечной целью процесса учения. Высшая его цель — музыкальное самовыражение ребенка, а чистая, нефальшивая игра — задача промежуточная. Она существенна для юного музыканта лишь постольку, поскольку он понимает (и, естественно, слышит в реальном звучании, в том числе и благодаря учебным мини-экспериментам), что скрипичный тон теряет свою красоту и способность что-либо хорошо выражать, когда он вовсе неприемлем для

музыкального слуха, имеющего, как известно, зонную природу (см.: 50, 143–145, 146).

Иными словами, для представлений и сознания ребенка параметры выразительности и точности должны составлять одно цельное, вполне понятное ему явление — феномен *хорошего скрипичного звука* (тона), даже если речь идет о действиях только левой руки. Однако все же желательно, чтобы изначально это понятие связывалось у начинающего именно с действиями обеих рук: правой, извлекающей тон определенного качества, и левой, придающей ему другие, не менее важные свойства. Правда, в методике работы над интонацией и раньше немало говорилось о важном значении хорошего звукоизвлечения. Но это положение вступало в противоречие с конкретными способами сугубо раздельной работы над навыками левой и правой рук скрипача. Если же с самого начала исходить из целостных представлений о скрипичной игре, появляется реальная возможность осуществлять тот сущностный принцип, который П. Казальс называл *выразительной точностью интонации* (см.: 92, 272).

С ранних лет будущему скрипачу надо прививать не абстрактное требование некой, как бы нейтральной по отношению к самой музыке, чистоты, а осмысление того, что точность высоты звуков на скрипке всегда относительна, поскольку она тесно связана с обострением или, напротив, сглаживанием взаимного тяготения звуков мелодии. Для ребенка, слуховое восприятие которого с самого начала организуется ладово, это вполне посильная задача. Проиллюстрируем и эту мысль с помощью приведенного выше примера — интонирования фрагмента темы Концерта О. Ридинга.

Известные трудности, как сказано, возникают обычно в пятом такте, когда требуется чисто проинтонировать звуки *ля-диез* и *до-диез*. Но если обратить слуховое внимание ученика на выразительное значение образуемого этими звуками мелодического хода, дважды опевающего проходящую тонику *си*, а также дать этому фрагменту мелодии какую-либо образную характеристику, то картина звуковысотного интонирования, как показал опыт, кардинально преобразуется. Тогда ребенок не ищет неуверенными

пальцами непривычные «ноты», а творит наиболее выразительный, напряженный, волнующий, беспокойный, даже внезапно страстный (или страшный) и т. д. участок (образ) темы, начавшейся столь спокойно, рассудительно и возвращающейся в конце периода примерно в том же состоянии.

В дальнейшем, когда ученик переосмыслит задачу интонирования этого фрагмента, нужно идти еще дальше, поясняя ему, что выразительная напряженность произнесения указанной вводнотонной мелодической интонации зависит от максимально возможного повышения звука *ля-диез*, как бы притягиваемого к себе тоникой *си*. Потом важно совместно с юным исполнителем определить, что и звук *до-диез* требует некоторого повышения для того, чтобы он воспринимался как тяготеющий к терцовому тону тональности — *ре*. А вот *до-диез* седьмого такта, звучащий октавой выше, уже не нуждается в обострении, ибо тут и настроение, и тональная структура мелодических интонаций иные. Не продолжаем анализа, поскольку вдумчивый читатель, бесспорно, сделает свои выводы из сказанного, по необходимости, очень кратко, и дополнит приведенные соображения собственными аналитическими наблюдениями и экспериментами. Нам же остается завершить этот небольшой экскурс в проблему звуковысотного интонирования определением краеугольных принципов его развития. Опыт свидетельствует, что эта проблема вполне надежно преодолевается в занятиях с юными скрипачами (даже при отсутствии у них поначалу развитых слуховых восприятий-представлений), если неуклонно следовать трем принципам.

Первый принцип — активность ладофункциональных и метроритмических восприятий в их взаимосвязи, стимулируемых комплексом музыкально-дидактических средств, в том числе и элементарным интонационным (то есть слухо-осмысленным) анализом мелодических структур исполняемой музыки, что формирует и яркие внутренние звуковые образы-представления.

Второй принцип — целесообразность организации пальцевого аппарата и всех остальных движений левой руки, благодаря чему обеспечивается хорошая интервально-

тактильная ориентировка в различных участках скрипичного грифа, коррелируемая слуховой сферой.

Наконец, *третий* принцип — эффективность слухового контроля, обеспечивающая с самого начала высоко требовательную коррекцию неточно и невыразительно сыгранных звуков мелодии.

Практическая реализация этих принципов нуждается в активном педагогическом творчестве (методической самостоятельности учителя, по выражению И. Г. Веденина). Полезно иметь в виду, конечно, и все те подробные методические рекомендации, которые содержатся в работах И. А. Лесмана и К. Г. Мостраса, специально посвященных вопросам звуковысотного интонирования на скрипке (см.: 102; 119). Но на современном этапе развития теории скрипичного исполнительства и методики обучения все разнородные приемы и методы важно приводить к общему знаменателю, стараясь уяснить тот наиболее эффективный подход к порождению обеспечивающих структур, который наилучшим образом ведет к решению проблемы и может быть осуществлен в *различных вариантах* — с помощью *разных* приемов, методов, конкретных мер. Этому генеральному требованию и отвечает, по нашему мнению, сформированная выше триада принципов звуковысотного интонирования на скрипке.

Иными словами, в первую очередь важно руководствоваться не отдельными советами, сколь бы ни были они существенны и полезны, а полным и целостным пониманием внутренних механизмов функционирования всей структуры. Ни ладовое восприятие и представление, ни активный слуховой контроль, ни даже скрупулезное воспитание пальцевого аппарата в отдельности не в состоянии решить проблему выразительной точности интонации на скрипке, если культивировать их порознь.

Но нужно ли повторять, что высшим интегрирующим уровнем управления течением интонационно-мелодического процесса, своего рода энергетическим его источником является личностно опосредованное интеллектуально-эмоциональное постижение *художественно-образного смысла* музыкального высказывания. А нижележащие его уровни

так или иначе постепенно свертываются, оставаясь недоступными непосредственному наблюдению педагога и самого ученика. Но музыкальная педагогика и исполнительско-педагогическая практика до сих пор в основном занимаются изучением внешних сторон скрипичной игры, оставляя в стороне глубинные (системные) предпосылки активного мелодического творчества.

Поэтому к реально существующей вокруг данной проблемы ситуации, очевидно, вполне можно отнести пронизательное суждение известного швейцарского музыковеда Э. Курта: «Понимание музыки, — говорил он, — как бы заслонено звуками. Теория же утратила способность слышать то неслышимое, что скрывается за ними, и тем самым охватывать процессы, которые просвечивают сквозь звуки и аккорды» (98, 76). Думается, о том же, обращаясь к молодым скрипачам, говорил и Л. Ауэр в словах, с которых началось здесь обсуждение насущной задачи последовательного развития способности выразительно произносить (интонировать) мелодию на скрипке.

Не претендуя на безусловное и полное решение этой проблемы (вряд ли такое возможно), мы в меру сил стремились наметить подход, который позволил бы начинающему скрипачу уже в простейших образцах выявлять поэтику мелодического образа, помогал бы почувствовать и осознать, что музыка есть искусство, в котором запечатлены не отдельные пробуждения эмоций или мысли, а *весь Человек* со всеми его переживаниями, отношениями и размышлениями. И что именно он — юный скрипач — и есть тот *лирический герой*, который выражает себя через мелодии исполняемых произведений.

3. ИСТОКИ ВИРТУОЗНОСТИ

Секрет виртуозной техники заключается в преувеличенном внимании к ее основам.

С. М. Майкапар

Виртуозность — качество, о котором, как правило, не говорится в начальном обучении. Между тем пришедшего в скрипичный класс ребенка захватывает, очевидно, не только певучий, не похожий на другие инструменты, звук скрипки, но и другие ее впечатляющие особенности —

блеск, яркость, быстрота, с которыми скрипачи «играют» звуками. Иными словами, начинающий вполне может интуитивно воспринимать виртуозную сторону скрипичного искусства такой, какова она есть в действительности — как *художественное явление*, выражающее упоение жизнью, радость игрового действия, удовлетворение неограниченным звукотворчеством⁵⁸. Поэтому следовало бы с этих позиций подходить к развитию основ виртуозного мастерства у юных скрипачей и заботиться об этом как можно раньше.

За последние десятилетия, как известно, значительно возрос уровень технической оснащенности молодых инструменталистов. Моторная сторона исполнительства, связанная с беглостью пальцев, различными видами штриховой и пассажной техники, двухголосной и аккордовой скрипичной фактурой, стала более доступной не только высокоодаренным молодым музыкантам, но и рядовым, снизилась возрастная граница ее освоения. Но это еще не говорит о том, что подлинно виртуозная игра на скрипке оказывается достижимой для большинства учащихся. Ибо виртуозность далеко не исчерпывается свободным владением теми или иными видами техники. Ее сущность и природа связаны прежде всего с высоким уровнем культуры скрипичного исполнительства, со всеми компонентами и средствами звукового воплощения исполняемых произведений.

Таким образом, среди факторов, определяющих перспективное развитие виртуозных качеств скрипача, первостепенное значение имеет хорошее *владение звуком* во всех видах скрипичной фактуры. Речь идет об овладении его акустическими свойствами (носкостью, тембральной характерностью, ясностью основного тона и пр.), громкостно-динамическими градациями и артикуляционными нюансами.

Разумеется, все это, как говорилось в предшествующих разделах, воспитывается постепенно на базе совершенного выполнения игровых действий правой руки со

⁵⁸ Напомним, что слово «виртуоз», означающее в переводе «доблестный», нередко используется для характеристики человека, владеющего наивысшим уровнем мастерства в какой-либо области.

смычком и пальцев левой руки на грифе. А фундаментом служит тот базовый комплекс исходных компонентов исполнительства, которым начинающий, как говорилось, должен целостно овладевать с самого начала. Притом не исключая из него образных ассоциаций в сфере скрипичного звучания, порождаемых яркими представлениями о звуковой картине художественного, а также реального мира (в частности, о пении — вокальном и инструментальном).

Иначе говоря, истоки виртуозности, по существу, коренятся в наилучшем — наиболее свободном, рациональном и прочном овладении теми фундаментальными основами скрипичной игры, о которых шла речь на предшествующих страницах. Оговорив это, остановимся теперь на наиболее существенных моментах технологического порядка, играющих огромную роль в становлении скрипичной виртуозности. Здесь нам придется кое-что повторить из сказанного ранее, придав тем или иным положениям новую окраску.

В этом плане представляется важным сначала высказать следующее соображение. В практике учения скрипачей весьма распространены так называемые «перестройки» исполнительского аппарата. Обычно они ограничены стремлением педагога изменить внешнюю форму игрового положения рук, действий пальцев на грифе и правой руки со смычком. Эта весьма узко направленная «процедура» чаще всего возникает, когда ученик переходит к другому педагогу. Между тем, было бы полезно подчас пересматривать, как бы ревизовать исходные приемы игры и тогда, когда перед юным исполнителем возникают новые, более ответственные и сложные музыкально-художественные задачи в связи с исполнением трудного произведения, подготовкой к важным выступлениям и пр.⁵⁹

Словом, в работе над двигательными преобразованиями в игре важна опора на музыкально-творческие потребности ученика. Эффективная мотивация данного

⁵⁹ Отметим, что именно достижение высочайшего уровня исполнительской культуры и стремление наиболее полно выразить свои художественные намерения в звучании инструмента явились побудительной причиной тех кардинальных преобразований в игровом аппарате, к которым на определенных этапах своего творческого пути прибегли Д. Ф. Ойстрах, И. Менухин, И. С. Безродный и ряд других видных скрипачей.

(малоприятного для ученика и педагога) процесса не может возникнуть просто из желания овладеть правильными игровыми положениями и движениями. Тут нужна цель более высокая — художественная.

Оговорив эти моменты, весьма существенные, с нашей точки зрения, для понимания истоков виртуозности, коснемся некоторых конкретных (технологических) проблем скрипичной игры.

Общеизвестно, что одним из главных препятствий на пути формирования и развития двигательного-игровых навыков у начинающего скрипача является мышечная скованность, сопровождающая первые же игровые движения. Чрезмерное мышечное напряжение при игре на скрипке вызвано многими причинами, но прежде всего нерациональностью исходных движений, на базе которых формируются сложные, различные по своим функциям игровые действия каждой руки, а также непроизвольно возникающими лишними движениями рук, а иногда и всего корпуса. В каждом отдельном случае перед педагогом стоит проблема — верно определить конкретную причину, вызвавшую перенапряжение мышц, и как можно скорее устранить ее.

Первопричиной возникновения избыточного мышечного напряжения является действие врожденного хватательного рефлекса, который часто проявляется при первом прикосновении к инструменту. В таком случае педагог обычно велит «освободить руки», «не схватывать скрипку» и т. д. Наставления эти, однако, редко достигают цели, так как схватывание сразу устранить невозможно. Правда, у некоторых детей удается преодолеть скованность в течение нескольких занятий, но с другими иногда приходится настойчиво работать длительное время, используя специальные упражнения.

Ученику раньше всего надо дать элементарное понятие об управлении расслаблением мышц и использовании дозированных мышечных усилий при выполнении какой-либо работы. Чтобы приучить начинающего ориентироваться в своих мышечных ощущениях, полезно использовать подготовительные упражнения: поднятие, расслабление и падение рук под воздействием собственной тяжести.

Подобная гимнастика (при условии, конечно, концентрации внимания на ощущениях) дает учащемуся представление о свободе и естественности движений рук и их частей. Особенно важно научить ребенка освобождать мышцы плечевого пояса и лопаток, так как от этого зависит свобода движений рук в плечевых суставах. Не менее, впрочем, важно добиться у начинающего непринужденности движений предплечья, кисти и пальцев. При этом надо иметь в виду, что некоторые дети излишне крепко держат различные бытовые предметы. Распознав эту привычку, педагог должен постепенно ее устранять, воспитывая правильное представление о реальном весе того или иного предмета и минимуме усилий, нужных для различных манипуляций с ним.

Мышечная свобода при игре связана также с *дыханием*. Перенапряжение мышц нередко возрастает из-за неравномерного либо поверхностного дыхания, подчас вызванного эмоциональным переживанием музыки, а также разнообразием ее ритмической структуры. Поэтому в некоторых случаях приходится обращать внимание играющего на необходимость правильно и ритмично дышать при игре. Мышечное перенапряжение может быть вызвано и повышенной эмоциональностью ребенка. По этой причине оно часто появляется у музыкально одаренных детей. Борьба с напряжением в таких случаях нужна с особенной тщательностью и осторожностью, воспитывая культуру мышечных ощущений, но не заглушая, разумеется, эмоциональную реакцию при игре.

Скованность мышц также нередко вызывается психологическими причинами (страх, незнакомая обстановка и пр.). Стоит переключить внимание ученика на музыкальные задачи, как он сразу освобождается. Это обстоятельство надо учитывать, подходя к воспитанию мышечной свободы с разных сторон. В частности, навыки вслушивания в свою игру, умение объективно, как бы со стороны, ее слышать, воспитываемые с первых занятий, оказывают заметное положительное влияние на освобождение мышц.

Суммируя сказанное о проблеме преодоления мышечной зажатости и скованности суставов, подчеркнем, что

педагогу-скрипачу необходимо изучать объективные закономерности работы над двигательной стороной исполнительского мастерства, быть в курсе современных физиологических и психологических взглядов по этому вопросу.

Скажем об этом, по необходимости, кратко.

Исследования скрипача О. Ф. Шульпякова и пианиста В. П. Сраджева, посвященные проблематике воспитания целесообразной, рационально организованной техники исполнителя-инструменталиста, опирались на труды крупного отечественного физиолога Н. А. Бернштейна, изучавшего сложные процессы управления, профессионально направленной двигательной активностью человека.

Согласно теории Бернштейна, управление произвольными (специализированными) движениями происходит системно, во взаимодействии нескольких, иерархически построенных координационных уровней. Оба низших уровня, обозначенные ученым А и В, создают лишь мышечный фон всех движений. Трудность овладения координацией на этих уровнях состоит прежде всего в том, что ими «заведуют» подкорковые структуры мозга, не приспособленные к прямому вмешательству сознания. Поэтому и бороться с мышечным перенапряжением нужно не путем упомянутых выше словесных инструкций, а с помощью тактично организованной работы над специальными упражнениями на расслабление и дозированное возбуждение мышц, овладение всеми степенями свободы суставов⁸⁰.

Вышележащий координационный уровень (С), частично еще подкорковый, соединяет человека с внешним миром через активные мелкие движения (прежде всего пальцев и кисти). Следующий координационный уровень (D) связан с выполнением предметных действий, например с извлечением звука смычком или получением тона определенной высоты. Рациональные координации на этом уровне осложнены тем, что цель движения здесь, как пра-

⁸⁰ Рационально выстроенная методическая система таких упражнений была разработана и успешно применялась в Ленинградской консерватории в 1920–1940-е гг. скрипачом И. Т. Назаровым (см.: 127).

вило, достигается стихийно, требования к целесообразности двигательного состава игрового действия не учитываются. Поэтому формирование и развитие игровых навыков правой и левой рук скрипача на этом уровне необходимо сочетать с налаживанием целесообразных координаций (мышечных напряжений и расслаблений) на нижележащих уровнях (А, В, С).

Наконец, высший (жорковый) координационный уровень (Е), связанный с образно-художественными музыкальными представлениями, с музыкальным мышлением, подчиняет себе нижележащие уровни мышечных координаций в том случае, когда последние были ранее целесообразно организованы. Однако в практической работе не следует продвигаться только от овладения мышечным фоном игровых движений к координациям высшего, музыкально-художественного порядка. Залогом правильного воспитания фундамента техники начинающего скрипача может быть только *встречное движение* — от овладения фоновыми уровнями к высшим образно-художественным координациям и, напротив, от последних к совершенствованию предметных действий (работа над скрипичным тоном, чистотой интонации, штрихами, вибрато и т. д.).

Мы не случайно остановились здесь на физиологических закономерностях построения произвольных движений (см.: 180; 182; 222), поскольку в педагогической практике часто совершаются ошибки, проистекающие от незнания этих данных. Коснемся еще следующих важных моментов.

Исключительно большое значение для перспективного развития техники имеет, как уже сказано, точность исходных движений, составляющих базу формирования игровых навыков скрипача. К ним, как минимум, относятся:

- движения рук в плечевых суставах (смена струн);
- движения предплечий (исходные приемы приспособления скрипки и смычка, перемена позиций, исполнение основных штрихов в нижней и верхней половинах смычка);
- движения кистей (вибрато, различные штрихи);

- самостоятельные движения пальцев в пястных суставах при сохранении их групповой собранности (беглость, смена позиций, пальцевой штрих);
- свобода и гибкость больших пальцев обеих рук (координационные навыки).

Каждому скрипачу ясно, что все эти движения должны быть развиты настолько, чтобы при игре их можно было выполнять без малейшей заторможенности. Однако свободное использование движений, симметричных по своей природе, возможно лишь при целесообразном положении левой и правой рук относительно корпуса играющего и инструмента. В этом отношении у учеников бывает много неполадок. К их числу, прежде всего, относится *неестественное положение корпуса*, при котором движения рук совершаются в условиях, затрудняющих двигательную координацию.

Несоответствие положения корпуса, рук и инструмента резко проявляется при смене струн, когда правой и левой рукой необходимо выполнять однотипные (так называемые рулевые) движения в плечевых суставах. Эти движения, в свою очередь, часто бывают затруднены из-за неверного положения корпуса. Поднимая скрипку, ученик как бы отворачивается от нее, корпус его направляется вправо. При этом перпендикулярное подставке ведение смычка и сохранение оптимальной игровой точки представляют собой гораздо более сложную задачу, поскольку тогда требуется преувеличение выравнивающих движений правой руки. Причем, если играющий и добивается удовлетворительного ведения смычка на одной струне, то при смене струн смычок произвольно смещается к грифу или подставке, качество звука ухудшается.

В технике левой руки недостаточность «рулевых» движений сказывается раньше всего на интонации: даже в легких местах ученик играет нечисто, так как без перемещения руки невозможно сохранять одинаковый угол падения пальцев на струны. Внешним показателем правильной организации корпуса и рук может служить взгляд ученика. При неверном их положении он обычно смотрит на гриф не прямо, а наискось, что еще больше усложняет процесс игры, способствуя перенапряжению.

Неестественный разворот корпуса, о котором идет речь, вызван чаще всего фиксацией плечевых суставов, а также неотработанностью навыка организации игрового состояния корпуса и поднимания рук со скрипкой и смычком. По нашему мнению, в начальном обучении надо уделять больше внимания развитию этого навыка, периодически возвращаясь к этому и в дальнейшем.

Этими соображениями, касающимися основ так называемой постановки скрипача, мы ограничимся, так как детальное освещение методов работы над основными игровыми движениями, как говорилось в начале пособия, не входит в нашу задачу⁶¹. Вернемся к обсуждению фундаментальных истоков развития виртуозной техники у начинающего.

Важнейшее значение имеет рациональная организация действий пальцев левой руки на грифе, перспективная в различных отношениях. Освоение их интервального расположения и воспроизведение начальных мелодий в замедленных темпах, отдельное изучение аппликатуры первой и остальных позиций — все это предопределяет поначалу медленные движения пальцев и заторможенность мышления, что сильно отягощает аппарат и препятствует естественному развитию его подвижности. А именно этот фактор не только служит одним из главных истоков виртуозной беглости, но и стимулирует развитие музыкально-инструментального мышления ребенка⁶². Следовательно, нужно предоставить ученику возможность, кроме рационального освоения необходимых профессиональных навыков, самостоятельно импровизировать (сочинять) такие быстрые последовательности звуков, в которых он мог бы давать свободу и движениям пальцев, и полету своей звуковой фантазии.

Что же касается выработки профессиональных игровых навыков, то чрезвычайно важным фактором виртуозной беглости является хорошо отработанная

⁶¹ Отсылаем читателя к соответствующим работам (см.: 18, 104, 193, 244 и др.).

⁶² Отсылаем интересующегося читателя к известным работам психолога М. М. Кольцовой, доказавшей на многочисленных опытах непосредственную связь специального развития мелких движений пальцев с активизацией мыслительных процессов у детей и взрослых (91).

технология воздействия пальцев левой руки на струну (и его прекращения) при переходе от одного звука к другому. Иначе говоря, целесообразное соединение действий отдельных пальцев в единый игровой процесс. Достаточно сложная технология этих действий — опускание-поднимание играющего пальца, управляемое звукообразующее давление на струну, последующая передача данной функции другому пальцу — нуждается, бесспорно, в специальной тренировке. Однако следует предостеречь от бездумного проигрывания многочисленных упражнений (например, Г. Шрадика, О. Шевчика), используемых обычно с целью достичь нужного умения. Перспективнее в совместно-разделенной деятельности ученика и педагога *досконально изучить* с начинающим технологию этих звукообразующих действий на скрипке⁶³. Тогда не будет возникать столь распространенное явление, когда ребенок при воспроизведении мелодии попросту давит с большой силой на гриф каждым пальцем, не освобождая его в момент перехода к следующему звуку. О каком же развитии виртуозного начала при такой исходной «технологии» может идти речь?

Другое важнейшее условие становления виртуозной техники левой руки — свободное владение ее перемещениями по грифу и воспроизведением звуков на всем его протяжении. Основы такой технологии надо закладывать еще при освоении начинающим первых игровых действий. Но в практике устоялось иное. Традиционно ученик сначала знакомится со статичным положением руки у порожка и одновременно усваивает аппликатуру только одной (первой) позиции. Между тем и другим устанавливается жесткая стереотипная связь, которую приходится постоянно разрушать в дальнейшем — при освоении других позиций, их сочетаний, а особенно в будущем при выборе наиболее выразительной аппликатуры в художественном произведении.

⁶³ Технология основного звукообразующего навыка пальцев левой руки подробно освещена в работе В. Ю. Григорьева «Некоторые проблемы специфики игрового движения музыканта-исполнителя» (61). Соответствующие рекомендации можно найти также в работах М. Б. Либермана и Г. С. Турчаниновой (см.: 103; 194).

Известно немало попыток усовершенствовать этот чрезмерно усложненный путь овладения позиционной игрой на скрипке. Предлагалось, например, начинать изучение грифа с третьей позиции (Л. М. Цейтлин), использовать октавный флажолет в качестве ориентира для подбора по слуху легких попевок и песенок в высокой тесситуре каждой струны (болгарский педагог Т. Миланов) и др. Однако во всех этих поисках оставалось неизменно деление грифа на позиции, при котором необходима специальная работа над фиксацией соответствующего положения руки, запоминанием аппликатуры и приемами соединения с другими позициями. Между тем, в современной теории скрипичного исполнительства давно сказано, что совершенная пассажная техника связана не с позиционными, а с *внепозиционными* формами игры, когда весь скрипичный гриф ощущается как единая подвижная позиция руки (Е. Камилларов: 86). Д. Ф. Ойстрах и Л. Б. Коган делили гриф на *три зоны — нижнюю, среднюю и верхнюю*⁶⁴. К нижней зоне, условно говоря, относится игра в пределах первых двух позиций, к средней — в пределах третьей-четвертой, когда еще сохраняется свойственное нижней зоне соотношение большого и играющих пальцев. Верхняя зона грифа начинается с пятой позиции, где большой палец отстает от остальных и становится опорой для их свободного перемещения в высоких участках каждой струны. Заметим попутно: соответствующие движения большого пальца требуют специального и тщательного освоения, что также является одним из существенных условий достижения виртуозной беглости пальцев⁶⁵.

В пределах зоны грифа возможны самые разные аппликатурные сочетания, определяемые с учетом многих факторов — тембровой цельности либо, напротив, контрастности, необходимых градаций громкости внутри музыкальной фразы, технического удобства и точности

⁶⁴ Эти сведения почерпнуты нами из бесед с профессором Московской консерватории В. Ю. Григорьевым, неоднократно обсуждавшим подобные вопросы с выдающимися скрипачами.

⁶⁵ Технология перемещения руки из нижней и средней зон грифа в верхнюю подробно разработана в статье М. Б. Либермана «Некоторые вопросы воспитания техники левой руки скрипача» (103, 60-77).

и пр. При таком подходе само понятие позиции становится весьма относительным (что обычно хорошо ощущает квалифицированный скрипач), ибо ориентиром в игре становится не фиксированное положение руки и связанная с ним аппликатура позиции, а местоположение того или иного представляемого звука в определенном участке скрипичного грифа. Налицо совсем иная психологическая структура такой ориентации на грифе, связанная с осознанием возможности воспроизвести один и тот же звук, применяя разную аппликатуру и варьируя при этом положение кисти и пальцев в пределах зоны.

Преимущество такого подхода состоит прежде всего в том, что и позиционная игра, и позиционные смены из действий нормативных, направленных от освоения стереотипа к его применению в исполнительском процессе, преобразуются в действия поисковые, творческие, целью которых становится наиболее выразительное звучание. В данном случае оправдан перебор вариантов аппликатуры какого-либо фрагмента, проистекающий из исполнительского замысла музыкального произведения, воплощаемого в звуковых образах.

При таком подходе первые шаги могут состоять в воспроизведении представляемых звуков или двухзвучных попевок попеременно в каждой из указанных зон, причем непременно разными пальцами. При этом, конечно, педагог должен следить за сохранением той конфигурации кисти и пальцев, которая наиболее целесообразна для выполнения ими своих звукообразующих функций.

Показательно, что поиски в данной области некоторых ищущих педагогов до сих пор ограничивались лишь стремлением найти более эффективный способ общепринятого освоения позиционной игры. Так, к примеру, А. Грицюс предлагал изучать позиции строго последовательно путем перемещения руки по полутонам. При этом, ссылаясь на общие законы мышления (взаимосвязь индукции и дедукции), он делал вывод о возникновении таким образом обобщенных представлений о позиционной игре и, следовательно, овладении ею. Однако совре-

менная педагогическая психология подобный способ обобщения считает сугубо эмпирическим. В этом случае большинство учащихся (не обладающих особыми способностями!) как раз и не постигает основной закономерности того или иного явления. Поэтому, как показал психолог В. В. Давыдов, более целесообразно сразу давать ученику некие предметные действия, выявляющие именно эту, главную закономерность (см.: 76). В скрипичной игре ею можно считать внепозиционные движения руки и возможность извлечения звуков разными пальцами в разных участках скрипичного грифа.

К этому необходимо добавить и важнейшую для устойчивого интонирования закономерность сужения интервальных расстояний на грифе при перемещении руки из нижней зоны в среднюю и верхнюю. И расширения их во время движения руки в обратном направлении. Опыт показывает, что обобщение данной закономерности (едва ли не одной из важнейших) отнюдь не возникает при отдельном изучении позиций. Поэтому в самом начале занятий на скрипке полезно воспроизводить в разных частях грифа не только отдельные звуки, но и, как уже говорилось, двухзвучные (предпочтительно — терцовые) попевки.

Истоки виртуозной игры на скрипке в очень большой мере коренятся в раннем полноценном (систематизированном) овладении разнообразным арсеналом смычковых штрихов. Как уже сказано в предшествующих разделах, начальные этапы занятий непременно должны включать углубленное изучение не только *détaché* и *legato*, но и последовательное знакомство с *martelle*, *sautillé* и *spiccato*, то есть теми штрихами, которые нужно считать базой выполнения виртуозных штрихов — различных видов *staccato*, *saltando*, штриха Виотти, прыгающих *argeggio* и др. Еще во время первичных опытов звукоизвлечения смычком полезно культивировать мелкое и быстрое *détaché* в различных отрезках смычка, что удобно связывать с развитием фантазии ребенка в плане звукоподражания. Подчеркнем здесь важное значение систематической работы над пьесами и этюдами, в которых использован так называемый дубль-штрих —

удвоение каждого звука мелодии. В определенный период своего скрипичного становления каждый ученик должен иметь в программе занятий подобный вид смычковой техники, благотворно влияющий на развитие координации рук, сглаживание разрывов звучания при смене направления движения смычка и т. д. Это — важный раздел скрипично-педагогического репертуара, простирающийся от несложной пьесы Кабалевского «Веселое звено», «Танца» Дженкинсона до известных пьес Бома, Давида и др.

Особый вид дублирования звуков мелодии — короткое (двухзвучное) legato, где смены смычка не совпадают с переменной пальцев левой руки. Данный специфический прием виртуозной смычковой техники часто выпадает из поля зрения педагогов, тем более что в учебном репертуаре начальных этапов соответствующий материал крайне ограничен (можно назвать лишь Этюд № 28 Кайзера). Между тем этот игровой прием и специальная выработка соответствующего навыка благотворно сказываются на развитии координационных способностей скрипача⁶⁶.

Известно, что такой штрих нередко встречается как в сольной скрипичной литературе (например, в каденции первой части Концерта Мендельсона), так и в оркестровой игре. Характерный пример — обширный эпизод в партии скрипок увертюры к опере «Тангейзер» Вагнера, с которым скрипачи обычно справляются с большим трудом. Причина здесь кроется в неприспособленности правой руки к выполнению мелких инерционных движений и соответствующим расслаблениям мышц, что необходимо для точной координации данного штриха с движениями пальцев левой руки. Разумеется, трудно надеяться, что подобные сложные навыки могут появиться спонтанно при соприкосновении скрипача с упомянутым репертуаром или даже в результате единичного изучения кайзеровского Этюда. Между тем, данный

⁶⁶ Не случайно Ж. Сигети писал об этом: «Я не перестаю удивляться тому, как мало внимания уделяется в скрипичной педагогике синкопированию левой рукой. Даже в работе над гаммами, где применяется столько различных вариантов, в большинстве случаев отсутствует этот прием, столь важный для развития координации обеих рук» (168, 119).

игровой прием в элементарном виде вполне можно было бы культивировать достаточно рано, а также периодически использовать его в работе над любым инструктивным материалом, где встречаются гаммообразные последовательности.

К особым видам смычкового *legato*, закладывающим фундамент виртуозной игры на скрипке, относится и *баррелаж* — прием, при котором два или несколько звуков, объединенных одним движением смычка, исполняются на смежных струнах. Этот штрих требует *быстрого* чередования струн. Исполнение же его в медленном движении неправомерно, ибо в этом случае координационная структура движений становится иной. Однако педагоги нередко по традиции рекомендуют изучение данного приема (и подобных ему) сначала в умеренном темпе. Здесь нужно сказать, что в скрипичной педагогике еще не преодолен общий подход — во всех эпизодах развития элементов виртуозной техники идти при их освоении от медленного темпа к быстрому.

Эта тенденция, противоречащая данным современной физиологии и психологии, к сожалению, подчас сохраняется и в новых учебных программах. Даже в тех, где заметно определенное стремление усовершенствовать методы начального обучения скрипача, например, в интересной и во многом прогрессивной программе, разработанной украинскими педагогами (см.: 142, 22–31 и др.). Заметим в связи с этим, что общий принцип — поначалу во всех случаях идти от медленного освоения элементов скрипичной игры, столь типичный для традиционной методики, нуждается, по нашему мнению, в существенном (но, конечно, разумном) переосмыслении.

В свете сказанного отметим целесообразность выбора в начальном скрипичном репертуаре произведений, предоставляющих богатые возможности для специального формирования виртуозных качеств. К их числу, например, относятся финалы ученических Концертов Ридинга и Зейтца (№ 1), изучение которых необходимо, завершающая часть (вариации) Концертино Яныпинова. Из пьес малой формы назовем «Волынку» Л. Моцарта (нотный пример 9). В пьесе такого рода, благодаря яркой

The musical score consists of six staves of music in G major (one sharp) and 2/4 time. The notation includes various chords and intervals, with some notes marked with accents. The first staff has chords I, V, III, and V, with intervals m3, m3, and m3. The second staff has intervals m3, m3, and 63, and chords IV and 63, I. The third staff has dynamics *f*, *p*, and *f*. The fourth staff has dynamics *Fine mf*, *d-moll*, *cresc.*, and *VII₇ D*. The fifth staff has chords *D* and *f A-dur*. The sixth staff is labeled *Da capo al Fine*.

мелодике, броской ладоритмической конструкции, народно-жанровому колориту удобно добиваться виртуозного совершенства элементарных пальцевых и штриховых навыков, в целом — «доблестного» произнесения выразительных интонационных оборотов и связующих ритурнелей, определяющих характерный танцевальный образ этого сочинения.

Обратимся теперь к другой важнейшей предпосылке скрипичной виртуозности — перспективной организации специфического звукодвигательного мышления юного скрипача. Несомненно, что моторные способности ребенка, о которых шла речь в самом начале, зависят не только (а может быть и не столько) от благоприятной для скрипичной игры физической конституции, сколько от физиологических задатков — природной предрасположенности к оперативному мозговому управлению двигатель-

ными действиями, специфики протекания нервных процессов. Последние же подчинены определенным закономерностям, которые важно учитывать в работе над любым музыкальным материалом, но особенно при изучении моторной скрипичной фактуры. В противном случае методы освоения музыкального текста, которыми пользуется ученик (подчас по указанию педагога) могут вступать в глубокое противоречие с этими закономерностями.

Речь идет о том, что согласно психофизиологическим исследованиям последних лет, мысленные образные представления потребного музыкального звучания (подобно возникающим в мозгу человека кодам произносимых слов) существуют в двух временных формах — *развернутой* и *сжатой* (кодовой или компрессированной, по выражению физиолога Н. П. Бехтеревой). Иначе говоря, наш мозг всю поступающую двигательную информацию кодирует в двух временных масштабах — 1 : 1 и 1 : 10. На использовании этой закономерности, по мнению В. Ю. Григорьева, был основан технологический секрет непревзойденной виртуозности и звукового мастерства Никколо Паганини (см.: 63, 81–83). Согласно гипотезе, выдвинутой автором этой работы, благодаря таланту и титаническому труду Паганини удалось проникнуть в глубины человеческой психики и вскрыть резервы сознания, неизвестные науке того времени. Приведены слова великого скрипача, сказанные его биографу Ю. Шоттки: «...обладание этой тайной позволит каждому юноше развить свое искусство в течение трех лет» (63, 77). И далее приведены следующие, весьма показательные слова самого Паганини: «Не случаю, а серьезным занятиям обязан я этому открытию, при применении которого не будет необходимости заниматься более четырех-пяти часов в день; оно должно *вытеснить современные учебные методы*, способствующие скорее *затруднению обучения*, нежели тому, чтобы сделать учение действенным» (цит. по: 63, 78; курсив наш. — М. Б.). Автор монографии о Паганини комментирует эти высказывания и разъясняет, что в момент перехода к исполнению технически сложных эпизодов своих сочинений великий виртуоз кардинально преображался как внутренне, так и внешне — он переходил на сжатую, кодированную форму

управления моторным процессом, при которой исполнение осуществляется почти механически, автоматизированно. Такое же мнение высказывал и Ф. Лист, который считал, что «надо дать пальцам жить своей собственной жизнью, а это значит — овладеть иной, чем обычная, системой управления музыкальным движением» (цит. по: 63, 80).

Указанная закономерность мозгового управления сложными двигательными процессами определенным образом может быть использована и в начальных стадиях учения скрипача. Так, можно и нужно последовательно «наводить» начинающего на возможность одномоментного (сжатого) представления мелодических попевок, фрагментов текста и полных мелодий, моторных эпизодов пьес и крупных сочинений вплоть до редуцированного, словно спрессованного образа целого произведения, о значении которого для музыканта писали В. Моцарт, Р. Вагнер, Б. В. Асафьев и многие другие.

В моей личной педагогической практике было много случаев, неизменно убеждавших в правомерности сказанного. Один из них был связан с изучением ученицей Р. известной пьесы Пуньяни «Кумушки», музыкальный текст которой в ровном движении шестнадцатых занимает шесть нотных страниц. Ученица, которой в порядке эксперимента было дано это произведение, не отличалась ни устойчивой памятью (что особенно давало о себе знать на эстраде), ни достаточно развитой беглостью пальцев, ни техникой мелкого и быстрого *détaché*. Ввиду образно-ассоциативной специфики мелодического рисунка данного сочинения, связанного с жанровыми особенностями его художественного замысла и изобилующего варьированными повторами интонационных оборотов, не только запоминание текста и игра наизусть, но даже игра по нотам в необходимом темпе оказались поначалу нереальными. Постоянно возникали срывы, остановки, неверные ноты и т. д.

Тогда перед ученицей на уроке была поставлена задача охватывать единым актом внимания (поначалу вне игры) по меньшей мере два такта текста с тем, чтобы после двукратного повторения по нотам данный фрагмент был непременно воспроизведен на скрипке наизусть. Притом

между отдельными повторениями обязательной была небольшая пауза. Эта задача ученицей была осуществлена, правда, не с первой, а с третьей попытки... Очевидно, от одного повторения к другому шло действенное «включение» механизма кодирования (сжатия) мелодического текста, вне чего запомнить и воспроизвести наизусть подобную пьесу, отличающуюся своеобразным интонационным рисунком, практически невозможно.

В дальнейшей работе на основе указанного принципа запоминание и воспроизведение данной ученицей текста «Кумушек» шло без особых помех. И в результате пьеса была вполне достойно исполнена в концерте как с моторно-технической, так и со звуковой, образно-художественной стороны. Весьма показательно, что в дальнейшем техническое развитие этой скрипачки пошло заметно успешнее, в частности, обычные для нее прежде помехи в игре наизусть сами собой исчезли.

Описанный случай показал, что кодирование текста в разных временных масштабах при разучивании произведения служит важнейшим фактором его прочного усвоения и творческого исполнения на эстраде. Но у одних, более одаренных учеников, этот механизм включается как бы самопроизвольно, а другим требуется его специальное «включение» педагогом.

В свете данного методологического положения следовало бы отказываться от укоренившейся в некоторых классах длительной игры изучаемого произведения по нотам, что подчас оправдывают необходимостью грамотного воспроизведения текста. Однако фактически это ведет к определенному ограничению использования природных механизмов управления двигательльно-игровым процессом. Не учитывается, что в данном случае внутренняя структура игрового действия, требующая двойного кодового преобразования визуального восприятия нот (сначала в звуковые представления, а затем в двигательные образы-импульсы), очень усложнена. При этом заметно сужается поле возможных творческих модификаций исполняемой музыки. Имеющая здесь место явная недооценка роли и огромных возможностей памяти ребенка препятствует и раннему включению природных механизмов кодирования

музыкальных текстов в разных временных масштабах. Таким образом, вопрос о том, когда и в какой мере изучаемый музыкальный материал следует играть по нотам или наизусть, оказывается тесно связанным с проблемой раннего формирования фундамента виртуозной игры.

Ведь когда ученик освобожден от необходимости считывать нотные знаки, мгновенно преобразуя их в сигналы иной природы, тогда только, среди прочего, появляется и возможность использовать при разучивании произведения специальные методические приемы произвольного изменения масштаба времени с целью кодирования и постепенного укрупнения комплексных двигательных единиц (В. Ю. Григорьев). Именно такое методическое средство было применено в ходе описанного выше экспериментального разучивания «Кумушек» Пуньяни.

Суммируя все сказанное об истоках виртуозности, не лишне еще раз подчеркнуть, что эта сторона искусства скрипача является не каким-то отдельным, специфическим свойством, а органически связана со всем художническим и личностным обликом музыканта, со всеми компонентами его исполнительского мастерства. Поэтому высокий критерий качества, установка на совершенство, стремление к идеалу во всех элементах скрипичной игры — главные ориентиры в развитии виртуозных способностей юного исполнителя.

ТВОРЧЕСТВО И РЕПЕРТУАР ЮНОГО СКРИПАЧА

В настоящей, завершающей главе пособия мы попытаемся осветить некоторые насущные вопросы содержания и организации начальных этапов учения скрипача сквозь призму изложенных представлений о системном и преемственном формировании основ скрипично-исполнительского мастерства. Путеводным тут будет положение о том, что творческий подход, точнее — генеральная установка на совместное творчество ученика и педагога во всех его проявлениях может быть реализована лишь при условии адекватного включения собственно Музыки — ее особого духовного, художественного мира — в сложный, многоаспектный процесс учения юного скрипача.

Отсюда возникает и одна из едва ли не самых ответственных и непростых задач любой отрасли музыкальных занятий — проблема *учебного репертуара*, то есть той музыки, благодаря общению с которой и происходит становление музыканта.

Слов нет, проблемы творческой ориентации процесса учения скрипача и обоснованного выбора наиболее целесообразного для этого художественного и вспомогательного музыкального материала, оптимального режима подготовительных занятий и предпосылок непосредственного исполнительского творчества на эстраде очень многогранны. Они далеко еще не осмыслены в полной мере в скрипичной, да и в целом — в музыкально-исполнительской педагогике. Неправоммерно было бы претендовать на сколько-нибудь разностороннее и достаточное освещение их в одной работе.

Сказанное здесь скорее всего можно расценивать лишь как попытку обозначить ряд насущных проблем организационно-педагогического порядка и наметить некоторые, по нашему мнению, возможные подходы к их прояснению. А это, очевидно, могло бы стать поводом и отправным моментом для дальнейшего обсуждения вопросов, волнующих скрипачей-педагогов.

1. ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ И КОЛЛЕКТИВНЫЕ ЗАНЯТИЯ

Дети, которых не учат по старой рутинной схеме, свободны, благожелательны, они слушают, они прислушиваются друг к другу. Это совсем другая атмосфера.

И. Менухин

В скрипичных классах музыкальных школ, да и вообще в обучении игре на скрипке давно сложилась довольно странная ситуация. Детей учат в основном в режиме сольного исполнительства, в то время как большинству из них в будущем скорее всего предстоит заниматься лишь ансамблевым и оркестровым (профессиональным или любительским) музицированием. Исторически сложившиеся традиции сугубо сольного обучения скрипичной игре, казалось бы, противоречат не только происхождению европейской скрипки как поначалу оркестрового и ансамблевого инструмента, но и практике ее бытования в народном исполнительстве.

Может быть, по этой причине в последнее время стала набирать силу тенденция переходить к коллективным и групповым формам учения игре на скрипке. Коллективно-групповой метод стал основой широко известной музыкально-педагогической системы крупного японского педагога Ш. Сузуки, послужил важным фактором обновления путей воспитания юных скрипачей, осуществляемого современными американскими и английскими педагогами П. Ролландом, Э. Айлифф и др.

Показательно, что даже один из крупнейших скрипачей-концертантов современности И. Менухин в одном из своих недавних выступлений констатировал, что «золотой век солиста прошел» (174, 9). С удовлетворением он отмечал, что «одним из замечательных качеств английского музыканта-оркестранта является то, что он не

стремится быть солистом. Его не учили быть солистом, и для него не имеет большого значения, играет ли он в оркестре, играет ли он камерную музыку или солирует» (174, 9). Очевидно, тут есть над чем задуматься педагогам наших школ (а подчас и училищ), в которых нередко при наличии достаточного числа обучающихся скрипачей и других струнников нет никаких классов коллективной игры.

Но есть и другая сторона этой проблемы. Впрочем, о ней вскользь упоминает и сам Менухин, замечая, что «в этом положении есть свои изъяны» (174, 9). С нашей же точки зрения — немалые. Не зря у некоторых отечественных педагогов возникает справедливая тревога по поводу того, не ведет ли впечатляющий во многом «метод Сузуки» к нивелированию индивидуальных дарований, унификации исполнительского облика юных скрипачей и в конечном счете к ограничению их творческого потенциала в общении со скрипкой и музыкой.

Тому есть немалые основания, коренящиеся, по крайней мере, в двух моментах. Во-первых, игра на скрипке, даже если педагогически предельно упростить, сделать легким и приятным процесс овладения ею, с психофизиологической точки зрения очень сложна. И далеко не все дети, приходящие в скрипичный класс, как мы стремились показать в первой главе, с самого начала обладают необходимым комплексом органических свойств и сложившихся способностей, позволяющим успешно справляться с ее требованиями. Поэтому как раз в начальном обучении скрипичной игре крайне важен индивидуальный подход — умение педагога выявить у ребенка и, как говорил А. И. Ямпольский, «включить» именно то перспективное качество, которое в дальнейшем позволит на компенсационной и системной основе сформировать, а затем и развивать недостающие компоненты дарования.

Во-вторых, скрипка, быть может как никакой другой музыкальный инструмент, предоставляет играющему (конечно, при достаточном владении ею) неограниченные возможности художественного самовыражения. Не потому ли в исторической практике и устоялся индивидуальный стиль обучения скрипичной игре, хотя многие

крупные педагоги (например, Л. Моцарт, И. Иоахим, Л. Ауэр, Д. Ф. Ойстрах и др.) неизменно обращали внимание молодых скрипачей на важность серьезного отношения к ансамблевой и оркестровой игре. Здесь уместно заметить, что опора их обучения в нашей стране на большой выразительно-творческий потенциал сольного скрипичного исполнительства, общая установка на подготовку музыканта-художника обуславливает сегодня тот высокий престиж отечественных скрипачей-оркестрантов, которым они пользуются на Западе.

Поэтому совершенствование организации начальных этапов учения скрипача следовало бы ориентировать на *сочетание индивидуальных и коллективно-групповых форм* занятий, что следует, с нашей точки зрения, считать одним из методологически обоснованных принципов современной скрипичной педагогики. Данный принцип может быть реализован по-разному. В начальном, «постановочном» периоде это — необходимое сочетание индивидуальных уроков с начинающим, где осуществляется, как говорилось, совместно-разделенное музицирование ученика и педагога, и занятий с малой группой (2–3 ученика, не более). В последнем случае гораздо удобнее развивать ценные профессионально-психологические качества детей — наблюдательность, критичность, стремление к совершенству и т. д. — на основе соревновательности, утверждения положительных элементов «Я-концепции».

Подобные занятия давно культивировали отдельные педагоги. Например, М. Семенов, преподаватель Бежецкой ДМШ Тверской области, еще более двадцати лет назад высказывал убеждение в том, что в течение первых двух — двух с половиной месяцев целесообразно проводить коллективные уроки, занимаясь от четырех до шести раз в неделю с группой от двух до четырех человек одновременно. Все разделы начального обучения — развитие слуха, изучение музыкальной грамоты, постановка левой и правой рук — идут значительно быстрее, чем при обычных, индивидуальных занятиях. Инициатива ребят в этом случае особенно велика: соревнуясь между собой, они буквально изо всех сил стараются — каждый хочет показать, что у него получается лучше. Такой же практи-

ки придерживалась Г. С. Турчанинова в Новосибирске в течение многих лет. Другие педагоги, например, виолончелист Г. Будаев из Бурятии, считают, что наилучшие результаты дают одновременные занятия с двумя учениками, когда один ребенок проверяет другого (см.: 133). К этому можно добавить, что передовые педагоги смычковых классов давно убедились в недостаточности для начинающих струнников обычных двухразовых и только индивидуальных занятий в неделю.

Принцип сочетания индивидуальных и коллективно-групповых форм учения скрипачей действителен в специальном классе и в виде разучивания на уроках не только сольных сочинений, но и разного рода дуэтов, трио, а иногда и более крупных по составу сочинений для нескольких скрипок. Однако партии этих скрипичных сочинений должны быть индивидуализированными по содержанию, чтобы у участников подобных ансамблей всегда сохранялось чувство солирования и художественной ответственности за качество своей игры. Очевидно, что разнообразных форм групповых и коллективных занятий при обучении скрипичной игре может быть немало (к ним мы еще вернемся), но при всей важности внедрения в процесс учения скрипачей групповых и коллективных форм занятий основой формирования-развития их исполнительского мастерства всегда останутся индивидуальные уроки, на которых педагог как мастер и наставник-воспитатель может с большой тонкостью проникать во внутренний мир личности и игру ученика, находить самые действенные и индивидуально неповторимые стимулы ее развития. Следовательно, совершенствование индивидуальных занятий, повышение их результативности, улучшение организационно-педагогической стороны представляют собой одну из актуальных задач скрипичной педагогики.

В нескольких словах коснемся существующих здесь проблем. Индивидуально-личностный подход, который должен неизменно лежать в основе уроков по специальности, требует от педагога развитой способности творчески использовать в своей работе с учениками самые разные методы и педагогические приемы. Много критических стрел было направлено за последние годы в адрес пресловутых

унифицированных методов — «учу как меня учили», так называемого «натаскивания» и пр. Но это пока не дало ощутимых результатов. По нашему мнению, причина тут кроется в некоей изначально ошибочной потребности многих учителей получать извне готовые педагогические советы и методы (во многом вызывающие все-таки аналогию с рецептами, словно годными для излечения тех или иных хронических болезней скрипичной игры). Между тем, единственно возможный путь совершенствования индивидуальных уроков по специальности в инструментальном классе состоит в изменении подобной установки на *самостоятельное методическое творчество педагога*, опирающееся на глубокое познание закономерностей искусства скрипичной игры и постижение возможности их претворения данным учеником⁶⁷.

Для того чтобы уметь творчески применять и по надобности модифицировать известные педагогические методы, надо не только обладать обширной методической информацией — знать много разных методов и приемов, почерпнутых в литературе или в общении с коллегами. Хотя это необходимо, главное все же состоит в другом. Важно иметь достаточную теоретическую подготовку, соответствующую современному уровню знаний в области скрипичного исполнительства и педагогики⁶⁸. Сегодня для этого появляются некоторые возможности. Активизируется обобщение богатейшего опыта выдающихся отечественных педагогов, расширяется теоретический поиск путей решения сложных скрипично-педагогических проблем. Все это должно быть в поле зрения педагога, чтобы стимули-

⁶⁷ К сожалению, в специальных учебных заведениях — консерваториях и музыкальных училищах — еще не уделяется достаточного внимания обновлению психолого-педагогической и методической подготовки студентов, которые впервые сталкиваются с существующими тут непростыми проблемами лишь в самостоятельной деятельности. Тем ценнее инициатива минского педагога И. Г. Веденина, разработавшего пути приобщения скрипачей к методическим поискам еще на студенческой скамье (см.: 1).

⁶⁸ С целью дать педагогу-практику представление о специальной литературе, относящейся к начальным этапам обучения скрипачей, в настоящее пособие включен список использованных и рекомендованных источников, который, однако, не претендует на исчерпывающую полноту. Заметим в этой связи, что создание полновесного библиографического пособия в области скрипичного исполнительства и педагогики, пожалуй, давно назрело.

ровать и направлять его повседневную поисково-творческую деятельность.

В частности, изучение предложенной А. И. Ямпольским типологии учащихся-скрипачей (см.: 241) и соответствующий анализ личностно-психологических характеристик учеников могли бы оказывать педагогу постоянную помощь в выборе средств педагогического воздействия и управления самостоятельной работой юных скрипачей. Аналогичным образом и постижение изложенных выше представлений о базовом комплексе исполнительского мастерства и его структуре (см. рис. 1, 2) позволило бы эффективнее реализовывать на уроках сольной игры важнейший дидактический принцип индивидуализации обучения музыканта.

В связи с этим уточним: мастерство скрипача, согласно развиваемой здесь концепции, представляет собой *систему открытого типа*, что дает возможность «вхождения» и управления ее функционированием практически через любой из составляющих компонентов. А это значит, что предметом целенаправленного внимания ученика и педагога на индивидуальных занятиях могут быть самые разные свойства и элементы мастерства, скажем, личностные художественные потребности, слуховое развитие, ритмическое воспитание, сочинение музыки, импровизации, рационализация игровых движений, поиск выразительности звучания и т. д. Важно лишь, чтобы тот компонент мастерства, который в данное время избран предметом особого внимания, был одним из ключевых (системообразующих) в структуре одаренности юного скрипача. При такой направленности педагогической работы открывается увлекательное поле для поистине исследовательского поиска, чем в конечном счете и должна быть творческая деятельность скрипача-педагога.

Не будет большим преувеличением сказать, что данный тезис убедительно подтверждают известные в практике случаи, когда малоперспективный или совсем неудавшийся ученик (с точки зрения занимающегося с ним педагога) внезапно ярко раскрывается в исполнительском плане, перейдя к другому учителю. Это — не случайность, а своего рода закономерность. Ибо новый

наставник, как видно, оценивая возможности ученика непредвзято, по другому анализирует структуру его одаренности и сложившуюся систему игрового процесса. И на этой основе находит именно тот оптимальный (а не отстающий) компонент, который является как бы «ключом» к управлению формированием всей системы, то есть развитием мастерства.

В процессе индивидуальной работы с учеником можно опираться на неповторимые особенности его образного восприятия и мышления. В статье И. Петровой «К вопросу о развитии творческих способностей младших школьников» (138) описан интересный опыт освоения скрипичных штрихов (в частности, весьма характерного для выразительного интонирования штриха *martelle*). Автор излагает результаты эксперимента, проведенного ею с начинающими. Штрих *martelle* вырабатывался не путем прямых наставлений о способах его выполнения, а благодаря варьированию плотности атаки звука на основе образных представлений о возможной замене персонажа в пьесе Брамса «Петрушка». Когда «героями» этой детской пьесы попеременно становились нежная кукла Мальвина, шаловливый Пьеро или страшный Карабас-Барабас, менялся характер атаки и соответственно величина используемого отрезка смычка. Дети не только легко усваивали этот штрих, но и хорошо схватывали всю сферу образности, которая может быть воплощена с его помощью. Тогда в сознании ребенка происходило *обобщение высшего порядка* (в педагогической психологии его называют теоретическим), при котором раскрываются горизонты самостоятельного творчества. Совершенно справедливо автор указанной статьи подчеркивает, что теперь «сфера образов, которые могут быть воплощены с помощью штриха *martelle*, открыта перед ребенком, и при необходимости отработки штриха на этюдном материале ученик осознает его как потенциальное средство художественной выразительности» (138, 46).

В индивидуальной работе с учеником возможен и необходим творческий поиск и в той весьма тонкой области, которая обычно считается прерогативой лишь субъект-объектных взаимоотношений между педагогом и начинающим скрипачом. Речь здесь идет о воспитании

целесообразных игровых движений. Хотя всем понятно, что каждый человек отличается индивидуальными особенностями организации двигательной сферы, тем не менее авторитарные методы приспособления организма ребенка к инструменту и освоения исполнительских движений прочно укоренились в скрипично-педагогической практике. Это, в частности, проявляется в стремлении некоторых педагогов требовать от ученика полного мышечного расслабления в качестве условия формирования «правильных» движений. Между тем, по меткому замечанию О. Ф. Шульпякова, «не абстрактную свободу, а тончайшее управление физическими действиями — вот что нужно в первую очередь воспитывать в ученике» (222, 41).

Достижение исполнительской свободы, о которой мечтают многие поколения скрипачей-педагогов и их учеников, обусловлено прежде всего углубленной работой над двигательно-инструментальным воплощением полноценного музыкального материала, что, как разъясняет В. П. Сраджев, проходит в своем становлении несколько последовательных стадий — от первичного избыточного напряжения до состояния высшей координированности. При этом в первую очередь используются не мышечные импульсы (усилия), а так называемые внешние и реакционные силы — инерция движений, весовые ощущения, физические свойства рук, смычка, струн и пр.

«Найти ощущение свободы можно лишь в связи с процессом освоения исполнительских движений», — пишет Сраджев в одной из последних работ (182, 96). «Ведь «свобода» музыканта есть *результат* умело проводимой работы, направленной на совершенствование игровых движений и учитывающей закономерности психофизиологической организации двигательной деятельности человека. Не «свобода» дает совершенные исполнительские приемы, как это принято считать, а художественная техника, построенная на движениях, удовлетворяющих и художественным, и психофизиологическим критериям, ощущается как «свобода». Она — не причина, порождающая двигательное совершенство, а следствие рационально сформированной техники» (182, 96). Если же к субъективному ощущению свободы подходить

реально — как к оценке уровня скоординированности исполнительского двигательного процесса, — то во многом потребуются переориентация музыканта в работе над техникой. «В центре внимания окажется не погоня за абстрактной свободой, выраженной в ощущениях и дающей якобы готовые целесообразные движения, а *поиск* рациональных, экономичных движений, которые в процессе работы над их совершенствованием приведут к состоянию свободы» (182, 97). «Нет и не может быть, — подчеркивает автор, — готовых свободных движений, которые показываются педагогом или «понимаются» учеником. В процессе работы они должны стать таковыми» (182, 97).

Далее уточняется, что в свете этого положения весьма проблематичной выглядит «попытка педагога передать на уроке свои ощущения свободы при исполнении хорошо знакомого произведения ученику, только осваивающему это произведение. Добиться успеха на основе личного опыта наставника сразу же на уроке вряд ли удастся. Только длительное совершенствование игровых приемов поможет юному музыканту обрести состояние свободы, схожее с ощущениями педагога. Поэтому ближайшими ориентирами в деятельности ученика должны быть не чужие или свои, когда-то испытанные ощущения, а *конкретные принципы работы над движениями*, учитывающие психофизические и биомеханические особенности двигательной деятельности человека» (182, 98).

Здесь специально столь пространно процитированы выводы последних исследований, постулирующие *поиск самим исполнителем* рациональных игровых движений, пригодных к достижению высшего уровня координирования в структуре музыкально-исполнительского процесса. Нашей целью было таким путем утвердить принципиальное положение о том, что творчески выразительное произнесение музыкальной фразы и поиск необходимых для этого игровых движений находятся в тесной и неразрывной связи, ибо представляют собой две стороны целостного исполнительского действия. Иными словами, не может быть творчески продуктивной работа над самобытным выражением музыкальной мысли в условиях применения неких

нормативно выработанных движений. В этом случае неизбежна и унификация интонирования (интерпретации) исполняемой музыки согласно слуховым стереотипам. Следовательно, *творчество* как генеральная установка занятий необходимо охватывает обе стороны исполнительского процесса. И, конечно, наиболее полно оно может быть реализовано именно в индивидуальной форме учения, при которой только и возникает тонкое, гибкое, доверительное общение юного скрипача и его педагога.

В контексте сказанного нельзя обойти молчанием проблему эффективности такого вида индивидуальных занятий на инструменте, как домашняя работа юного скрипача. Известно: все ее разделы давно описаны в методической литературе, где они как будто приведены в стройную, детально разработанную систему (120). И тем не менее педагоги не перестают сетовать на неумение учеников самостоятельно заниматься на инструменте. Положение в целом, видимо, мало изменилось с тех давних лет, когда Л. С. Ауэр писал: «Я абсолютно убежден — и всегда говорю это своим ученикам, — что, когда они упражняются без самонаблюдения и самокритики, они только развивают и совершенствуют свои ошибки, поступая хуже, чем если бы попусту тратили время» (9, 44–45). О том же говорят и повседневные наблюдения, когда порой приходится слышать, как студенты самостоятельно занимаются в консерваторских классах. Тем более не умеют этого по-настоящему делать скрипачи младшего возраста.

Очевидно, еще не вполне осмыслен тот факт, что умение продуктивно и результативно заниматься на инструменте является непосредственным отражением стиля совместной работы с педагогом в классе по специальности. Поясним. Дети, которые одновременно учатся в общей школе, нередко переносят в музыкальный класс то соотношение характера классных (обучающих) и домашних (скорее тренировочных) занятий, которое тут практикуется. Однако при освоении музыки, инструмента и художественного исполнения взаимосвязи работы в классе и дома совсем иные. И тут и там нужен прежде всего труд творческий, созидательный, требующий полной мобилизации умственных, эмоциональных и физических сил играющего.

Очень убедительно об этом говорил С. Т. Рихтер. «Ваши занятия, репетиции неправильны, — считал крупнейший музыкант современности, — если Вы думаете так: сегодня только ноты, вполголоса, завтра мы прибавим то-то, послезавтра освободим себя и т. д. Нет, нужно брать маленький кусок, но включаться целиком. Полный эмоциональный накал, полное включение всего, всех мыслей, всех Ваших сил, всего Вашего состояния, всего организма — вот тогда будет результат... Очень мало музыкантов пользуются этим методом, — замечал пианист, — а он единственно правильный и наиболее эффективный» (82, 73).

Как видно, не случайно Д. Ф. Ойстрах, вспоминая годы учения в одесской школе П. С. Столярского, любил повторять: может быть, он более всего благодарен своему первому и единственному учителю за то, что тот рано внушил ему «понимание того, что работа с инструментом, труд сам по себе — это счастье, ценность твоей жизни» (цит. по: 62, 12).

Желание и умение творчески работать дома, следовательно, зависят прежде всего от содержания и стиля занятий с педагогом в классе. Когда на уроках не просто ставятся задачи, даются прямые указания и готовые способы их выполнения, а создаются так называемые *проблемные ситуации* — обсуждаются возможные и разные пути разрешения поставленных проблем, которые тут же опробуются, — юный ученик скоро начинает понимать суть музыкальных занятий, их специфику и постепенно обретает «вкус» к такой творческой деятельности, продолжая ее самостоятельно наедине со своим инструментом. Роль педагога в этом плане тогда сводится к тому, чтобы помочь молодому музыканту найти наиболее результативные способы домашних занятий, отвечающие его музыкально-творческим запросам и адекватные особенностям психической и физиологической организации. С этой точки зрения важное значение может иметь постоянное разнообразие (варьирование) содержания и форм занятий в индивидуальном классе исполнительского мастерства, что, по нашему мнению, могло бы стать одним из принципов его формирования и развития.

Кратко коснемся теперь некоторых коллективных форм воспитания первичных основ мастерства у скрипачей. Прежде всего скажем о той форме коллективно-групповых занятий, которая ближе всего соприкасается с индивидуальной работой и как бы нацелена на подведение итогов, обобщение результатов совместной деятельности педагога и учеников за определенный период. Имеются в виду занятия типа мастер-классов, когда педагог работает с отдельными воспитанниками в присутствии всех остальных. Такие открытые занятия прежде широко культивировались в консерваториях и сейчас, по мере возможности, возрождаются. В детской же школе они, к сожалению, проводятся крайне редко. Между тем польза таких индивидуально-коллективных уроков несомненна и множественна. Младшие дети тут знакомятся с предстоящими им в будущем сочинениями, схватывают более «взрослые» требования и способы работы на инструменте, просто впитывают много новой музыки и т. д.

Одна из разновидностей подобных занятий — сбор класса после какого-либо более или менее длительного перерыва в общении с педагогом. В данном случае может быть проведен внутриклассный показ-отчет детей о самостоятельно проделанной работе, притом с коллективным обсуждением достоинств и недостатков каждого ученика. Несколько раз в течение года такие музыкальные собрания-отчеты полезно проводить в присутствии родителей, не превращая, однако, игру детей в концертное выступление, а сохраняя деловой и учебный характер данного мероприятия. Разумеется, при проведении этих занятий должна четко прослеживаться принятая педагогом линия профессиональной требовательности и творческой направленности, единая со всеми остальными делами класса.

Теперь о коллективных формах музицирования и возможности их ориентации на формирование основ исполнительского мастерства юного скрипача. Сразу скажем: значение их в данном отношении трудно переоценить. Напомним, что многие крупные педагоги (среди них Л. С. Ауэр, П. С. Столярский) считали своим профессиональным долгом

не только вести занятия в индивидуальном классе, но и воспитывать скрипачей, руководя, по существу, всеми видами ансамблевого и оркестрового музицирования учеников. П. С. Столярский в своей школе возглавлял большой симфонический оркестр, который был не только средоточием творческих интересов для ее питомцев, но и превосходной школой множества профессиональных качеств и навыков, в том числе чисто скрипичных, инструментальных. Тому немало способствовало важное обстоятельство: педагог-мастер изначально знал всех учащихся-скрипачей и таким образом мог повседневно наблюдать за их ростом и исполнительским поведением во время совместного музицирования.

Этот опыт может сегодня служить хорошим примером для любой школы, где имеются развитые смычковые классы. Правда, сейчас стало труднее достигать той согласованности и единства действий всех педагогов, ибо некоторые из них подчас замыкаются в рамках своего класса. В одесской же школе был один Мастер — все другие педагоги-скрипачи считались его ассистентами. Таким образом все юные воспитанники скрипичных классов школы так или иначе испытывали мощное влияние педагогической личности Столярского. Апогеем же этого воздействия и был оркестровый класс, а также большой скрипичный унисон, в котором играли все скрипачи — от мала до велика. При такой цельной системе становилось возможным обеспечивать и поддерживать высокий уровень профессиональных требований и качества во всех видах исполнительской деятельности юных музыкантов — индивидуальных и коллективных.

Переходя к классификации возможных форм коллективного музицирования в детском скрипичном классе (точнее говоря, на струнном отделении) школы, выделим семь его видов:

- малые скрипичные ансамбли (всевозможные дуэты и трио), начиная с многочисленных двухголосных примеров, содержащихся в учебных пособиях для начинающих скрипачей, и завершая на школьной стадии, скажем, дуэтами В. Моцарта и других авторов;
- малые ансамбли для скрипок с другими струнными инструментами, которые имеются в различных сбор-

- никах учебного репертуара для музыкальных школ, вплоть до, например, струнных трио Л. Бетховена;
- скрипичные (струнные) ансамбли с фортепиано — сочинения и переложения для двух скрипок, трех скрипок, скрипки и альты (или виолончели) и фортепиано, которые также имеются в различных специальных сборниках ансамблевых пьес для струнных отделений музыкальных школ. Характерной особенностью организации данного вида детского музицирования является привлечение учащихся фортепианного отделения школы для исполнения партии сопровождения (использование классного концертмейстера здесь нежелательно);
 - концерты для двух и более скрипок с сопровождением фортепиано (или камерного оркестра), а также другие сочинения крупной формы для двух и более скрипок с сопровождением. Этот распространенный в скрипичном искусстве вид сольно-ансамблевого исполнительства должен быть постоянно в поле внимания руководителя класса. В начальной стадии материалом могут быть, скажем, симфонии Ш. Данкля для двух скрипок и фортепиано, на более поздней — известный концерт для двух скрипок Вивальди в *ля миноре*. Впоследствии — «двойной» Концерт И. С. Баха, Концерты для трех и четырех скрипок Вивальди, оригинальный, импозантно звучащий Концерт для четырех скрипок Маурера и другие аналогичные сочинения;
 - смычковые квартеты классического состава (две скрипки, альт, виолончель); хотя далеко не во всех школах есть ученики-альтисты, желательно не обходить вниманием эту полезнейшую форму коллективного исполнительского творчества, готовящую к соприкосновению в дальнейшем с большим искусством. В виде исключения можно иногда заменять альтовую партию третьей скрипкой (в некоторых учебных изданиях это предусмотрено) либо (при наличии подходящего инструмента) поручать одному из учащихся исполнять партию альты в оригинале (подобные опыты нередко оказывались весьма успешными);

- массовые скрипичные ансамбли (унисоны). О значении и технологии работы с детскими музыкальными коллективами такого рода имеется специальная литература⁶⁹. Огромную их роль в пропаганде детского скрипичного обучения, в формировании звукообразных представлений начинающих скрипачей, в воспитании комплекса важнейших профессиональных качеств и навыков (например, чувства ансамбля, единства штрихов, фразировки, артикуляции, точности ритма и пр.) трудно переоценить. Такие ансамбли нужно создавать очень рано, привлекая к участию в них самых маленьких скрипачей.

В прошлые годы в музыкальных школах были больше развиты так называемые унисоны скрипачей — ансамбли, в которых все участники исполняли одну и ту же партию какого-либо сольного сочинения для скрипки. Унисоны тоже очень полезны, ибо подготавливают скрипачей к исполнению партии в оркестровой группе. Поэтому при выборе репертуара для больших скрипичных ансамблей целесообразно, видимо, несколько сочинений исполнять в унисон. Подчеркнем: желательно, чтобы в каждой школе, где имеются скрипичные классы и достаточное число учеников, действовало несколько ансамблей, в которых играли бы дети разного возраста. Самый же старший коллектив должен быть концертным;

- оркестр. В музыкальных школах, как известно, функционируют чаще всего струнные оркестры. Иногда их дополняют некоторые духовые инструменты, а в отдельных случаях недостающие голоса исполняет фортепиано, баян или аккордеон. Крайне редко можно встретить детский симфонический оркестр, хотя эта форма коллективного музицирования, несомненно, наиболее действенна с точки зрения профессионального воспитания юных инструменталистов. Недаром П. С. Столярский считал необходимой игрой всех талантливых солистов, которыми была столь богата его школа, именно в симфоническом оркестре, исполняв-

⁶⁹ См. работы Л. Мордкович (116), Т. Свирской (164), Г. Турчаниновой (195), И. Куус (99).

шем весьма трудные сочинения, например увертюру к опере Глинки «Руслан и Людмила» (см.: 199)⁷⁰. Не будет преувеличением указать, что учение в скрипичном классе, не сочетаемое с оркестровой игрой, вряд ли может считаться полноценным с точки зрения профессионального (да, в сущности, и любительского) подхода к делу.

Вопросы работы с детским оркестром пока еще мало освещены в методической литературе. Можно адресовать педагогов к давней брошюре Д. Румшевича (157) и более поздней работе — небольшой, но содержательной статье Р. Гертовича (52), где дано много ценных советов по организации и методике этой непростой педагогической деятельности. С нашей точки зрения, в занятиях с детским оркестром следует опираться на три основных принципа. Во-первых, важно прививать детям представление об оркестровой игре и соответствующие навыки именно в том виде, в котором они существуют в профессиональном коллективе, включая использование некоторых моментов внешней атрибутики (процесс настройки, методы репетиционного процесса, общение с дирижером, выступление на эстраде и пр.). Во-вторых, нужно здесь продолжать ту же линию полноценного воспитания индивидуального исполнительского мастерства, которая определена в сольной и ансамблевой игре. Наконец, в-третьих, необходимо всячески воспитывать чувство коллективизма, взаимной ответственности за результаты совместного исполнительского творчества, прививать детям понимание его важного общественного предназначения.

Что касается конкретных методов работы, то их, по-видимому, диктуют прежде всего ситуативные факторы —

⁷⁰ Автор этих строк на собственном опыте убедился в том же, когда в начале 60-х годов довелось руководить сводным симфоническим оркестром музыкальных школ Новосибирска. В этом коллективе, исполнявшем отдельные части симфоний Гайдна и его фортепианный концерт, несложные произведения и переложения пьес Глинки, Сибелиуса, Прокофьева, Хачатуряна и других авторов, играли лучшие учащиеся смычковых классов города, а также питомцы существовавшей тогда в Новосибирске школы музыкантских воспитанников. Стимулом создания этого, к сожалению, недолго существовавшего коллектива было знакомство с замечательным симфоническим оркестром музыкальной школы-семилетки имени Гнесиных, которым в те годы руководил профессор Ю. М. Юровецкий.

оркестровый опыт и профессиональная квалификация самого руководителя, его организаторские, педагогические и дирижерские качества, а также, конечно, уровень инструментальной подготовки участников. Опираясь на эти факторы, методы занятий желательно, как уже сказано, максимально приближать к профессиональным. Поэтому представляются излишними рекомендуемые иногда занятия в оркестре, скажем, гаммами или специальными упражнениями. Нам кажется, что это может снижать увлеченность детей оркестровой игрой, поскольку они мечтают участвовать во «взрослом» музицировании по-настоящему. Ведь, как известно, в профессиональных оркестрах такого рода подготовительная работа не практикуется. И нет необходимости здесь напоминать детям, что они еще ученики, а не настоящие музыканты. Важно довести до их сознания, что оркестр — это творческий организм, в который каждый участник вкладывает *все свое индивидуальное мастерство* для совместного создания Музыки.

В том же плане представляется несколько надуманным перенесение в оркестровый класс тех принципов и методов стадийности, которые свойственны процессу изучения сольного репертуара, о чем говорится в одной из названных выше работ (52). На оркестровых репетициях все происходит целостно — не расчленяются первичное ознакомление с произведением и осмысление его художественной образности, кристаллизация исполнительского замысла и техническое освоение, достижение выразительности и подготовка к концертному выступлению. Ибо цель всей работы концентрируется в этой последней установке. Разумеется, такой подход не исключает специальных (развивающих) форм оркестровых занятий — проигрывания сочинений в порядке ознакомления, чтения с листа и др.

Резюмируя все сказанное в настоящем разделе, попытаемся сформулировать три основных принципа, которыми педагог, на наш взгляд, мог бы руководствоваться в повседневной работе. Первый — *принцип постоянного сочетания индивидуальных и коллективных занятий*. Второй — *принцип взаимосвязи развития сольного и ан-*

самблево-оркестрового мастерства скрипача. Третий — принцип сохранения и развития индивидуальности исполнителя в коллективном музыкальном творчестве.

Подчеркнем, в заключение, что как индивидуальные, так и коллективные формы занятий только тогда становятся действенными в привитии юному скрипачу основ исполнительской культуры и мастерства, когда и те, и другие применяются *системно*. А это означает, что нужно стремиться задействовать в работе с юными музыкантами самые разные (по возможности, все) виды индивидуальных, групповых и коллективных занятий, неизменно налаживая и оптимизируя содержательные, профессиональные связи между ними.

2. ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА И УЧЕБНЫЙ РЕПЕРТУАР

...Есть одно качество, которое необходимо подающему надежды ученику. Это — ...любовь профессионала ко всем мелочам своего искусства.

Л. С. Ауэр

Большие требования уже в самом начале.

Л. М. Цейтлин

В настоящем разделе учебного пособия, не претендуя на создание завершённой теории поэтапности развития скрипача, попытаемся высказать ряд соображений и сформулировать положения, основанные на собственном педагогическом опыте и наблюдениях работы коллег. При этом нашей целью будет связать практические вопросы, относящиеся к важнейшим проблемам систематизации учения скрипача и соответствующей репертуарной политики, с теоретическими взглядами и принципиальными установками, обозначенными на предшествующих страницах.

Целенаправленное формирование отдельных способностей, игровых навыков, владение средствами выразительности и компонентами звуковой культуры может, как говорилось, лишь заложить фундамент развития исполнительского мастерства скрипача. Становление же его в целом происходит в живом процессе изучения и творческой интерпретации музыкальных произведений, исполнения их на эстраде.

Именно здесь, в ходе художественно полноценной работы над реальным звуковым воплощением широкого поля чувств, мыслей и настроений, контрастных музыкальных образов развивается и оттачивается владение инструментальными средствами выразительности, приобретающее постепенно, в контексте личностного становления, черты подлинной исполнительской культуры. Поэтому, анализируя пути формирования основ исполнительского мастерства скрипача на начальных этапах учения, необходимо подчеркнуть огромное значение разносторонне обоснованного выбора учебного репертуара. Его критерии, некоторые принципы соотнесения изучаемого материала с этапами становления мастерства мы также попытаемся здесь кратко рассмотреть.

Представляется важным оговорить прежде всего необходимость опоры в практической работе на *принцип поэтапности* формирования основ скрипичного мастерства. Данное понятие, с нашей точки зрения, целесообразно трактовать в двух смыслах. Во-первых, речь должна идти о *последовательных стадиях* овладения образно-ассоциативным и инструментальным музыкальным мышлением, игровыми приемами и навыками, элементами звуковой культуры и способностью творческой передачи содержания исполняемой музыки. Во-вторых, имеется в виду *поэтапное формирование* какого-либо исполнительского действия, приема, навыка.

В скрипичной педагогике поэтапность становления мастерства ни в том, ни в другом смысле специально до сих пор не рассматривалась. Между тем, часто наблюдаемое несоответствие трудности исполняемого учебного материала (художественного и инструктивного) и достигнутого учеником качественного уровня умений в игре на скрипке во многом вызвано отсутствием обоснованных критериев, позволяющих верно оценивать состояние и перспективы музыкально-исполнительского роста (по Выготскому, «зону ближайшего развития») юного скрипача.

Вместе с тем надо, разумеется, иметь в виду, что говорить о каких-либо общих критериях, определенных этапах и уровнях формирования художественно-технического мастерства музыканта-исполнителя можно лишь со значи-

тельной долей условности, поскольку развитие музыкального мышления, творческих исполнительских способностей, инструментально-игровых навыков всегда сугубо индивидуально и не может быть, как и все в искусстве, регламентировано по каким-либо канонам. Однако это последнее соображение, с нашей точки зрения, отнюдь не может служить оправданием стихийности, эмпирики, а порой и явного дилетантизма, которые нередко характеризуют выбор репертуара и оценку возможностей молодых скрипачей в музыкальных учебных заведениях.

Следовательно, бесполезно попытаться в самом общем плане очертить некие возможные характеристики, показать условные ориентиры и границы начальных этапов формирования скрипичного мастерства, оговорив, повторим, необходимость их персонально обоснованной корректировки как в целом, так и в отдельных частных моментах.

Согласно нашим представлениям, процесс фундаментализации развития исполнительского мастерства скрипача, простирающийся от самых первых шагов в игре на скрипке до исполнения, скажем, концерта Ф. Акколай, может быть условно разделен на семь этапов — два *подготовительных* и пять *основных*. Попытаемся кратко, по необходимости контурно, охарактеризовать их главные, сущностные черты.

Первый подготовительный этап — погружение начинающего в сферу музыки и скрипки. Ребенок слушает и наблюдает игру педагога, старших учеников и взрослых (профессиональных) скрипачей, узнает многое о скрипке, ее месте в музыке, профессии музыканта, его труде и жизни, знакомится с некоторыми понятиями, схватывает отдельные закономерности игры, например, узнает о том, что звуки музыки, оказывается, можно словно «слышать» про себя, скрипку не надо «держат» с силой, а только «удерживать» как бы на весу и поэтому можно играть легко и удобно, смычком и пальцами не давить на гриф и т. п. — то есть получает элементарные представления, которые помогут начинающему в дальнейшем, при практической встрече с подобными требованиями.

Главное же — ребенок должен загореться *желанием учиться игре на скрипке*, полюбить ее и понять, что музыка и занятия ею не только большая радость, но и увлекательный труд. Это важно, поскольку дети младшего возраста, привыкшие к игровой деятельности вне произвольной концентрации своего внимания и чувства ответственности, нередко переносят такое же состояние в процесс «игры» на скрипке.

Второй подготовительный этап — стадия начальной (так называемой доинструментальной) организации музыкального восприятия и мышления, пробуждения звукообразных ассоциаций в сфере музыки и скрипичной игры, психодвигательного тренинга. Осуществляется подготовка организма ребенка к комплексному освоению игровых действий на скрипке, к формированию компонентов соответствующей функциональной системы, выявляются ее потенциалы, а также недостающие элементы, интенсифицируется развитие первых, подбираются «ключи» ко вторым.

Содержание данного этапа наслаивается на активное продолжение занятий, предусмотренных на первом подготовительном этапе. Ребенок еще не осваивает конкретные элементы организации игрового процесса, а только исподволь как бы приобщается к музыке и скрипке. Он узнает, что музыка может выражать различные чувства и образы, которые сам фантазирует, что тому служит мелодия, текущая то плавно, а то скачками. Начиная берёт уже в руки скрипку и пробует приспособиться к ее удерживанию, и т. д. Конкретное содержание занятий здесь диктуется ситуацией — степенью интеллектуального развития ребенка, его реактивностью, наблюдательностью, сообразительностью и другими необходимыми качествами. Подчас, конечно, их приходится на ходу развивать в процессе знакомства со скрипкой и музыкой.

Педагог должен чутко уловить наступление такого состояния начинающего, когда его восприятие, мышление и способность управлять движениями уже позволяют приступить к более сложной деятельности, связанной с освоением начал скрипично-игрового процесса. Нередко это можно сделать довольно скоро. Переход к следующему этапу тогда совершается плавно. Но иногда нужно за-

держаться на данном подготовительном этапе, если ребенок еще явно не подготовлен к систематическим занятиям на инструменте. Форсировать переход к следующему этапу нецелесообразно, поскольку в дальнейшем это всегда скажется на качестве игровых навыков.

Первый (основной) этап учения — совместно-разделенная продуктивная деятельность ученика и педагога, ориентированная на овладение исходными приемами скрипичной игры, первичную организацию игровых действий, освоение набора интонационных попевок — мелодических интонаций; первые самостоятельные опыты звукоподражания на скрипке. На этом этапе должны быть сформированы основы правильного выполнения, по крайней мере, следующих умений и навыков.

Прежде всего важно приучить ребенка всегда воспроизводить на скрипке музыкальные звуки, возникшие предварительно в воображении. Не менее существенно с самого начала научить слышать (как бы со стороны) и оценивать получаемый на скрипке звук с точки зрения его чистоты и звонкости. Оба эти умения тесно связаны. Они представляют собой функциональное взаимодействие так называемых «внутреннего» и «внешнего» слуха (то есть мысленного представления и реального восприятия), как бы образующее каркас исполнительского действия, в который заключены другие умения двигательного порядка.

Затем важно, чтобы начинающий научился достигать хорошего «отклика» (возникновения звука) скрипки при «наложении» (термин Д. Тартини) смычка на струну в различных его отрезках (о чем уже говорилось), и на этой основе постепенно приучался получать качественное звучание инструмента при ведении смычка вниз и вверх в разных частях — нижней, верхней, средней. Тогда же нужно помочь ребенку научиться правильно, без излишнего нажима, но достаточно плотно воздействовать всеми пальцами левой руки на струны (не только две средние, но и крайние), а также «переступать» с одного пальца на другой. Выполнять эти действия надо в разных участках скрипичного грифа. Конечно, приобретение этих умений необходимо сочетать с формированием наиболее целесообразного игрового расположения всех

пальцев левой руки, равно как и с заботой об овладении наиболее рациональным способом «удерживания» смычка пальцами правой⁷¹.

В совместно-разделенной деятельности нужно многое наглядно показывать и разъяснять начинающему, чтобы он постепенно понял, что осваиваемые приемы игры на скрипке, способы звукоизвлечения понадобятся ему для воспроизведения фантазийных звуковых образов и звукоподражания. Важно также донести до его сознания, что надо самому искать наиболее удобные движения рук и пальцев, постоянно заботиться о том, чтобы не применять излишних мышечных усилий. Иными словами, формировать основу собственного звуко-инструментального мышления будущего скрипача.

Подчеркнем: пока ребенок не достигнет хотя бы элементарного владения названными здесь умениями, не следует переходить к следующему этапу, когда уже ставится задача исполнения, а следовательно, возникают совсем иные проблемы, связанные с постижением «готовой» музыки и ее толкованием. Тут можно и нужно одновременно с инструментальным развитием заниматься импровизациями и сочинением на материале кратких попевок-интонаций, воспроизведения мелодических построений протяженностью один-два такта, чтобы продвигать и стимулировать музыкально-художественное развитие начинающего⁷². В связи с этим заметим: для того чтобы общение с музыкой и скрипкой стало органичным, ребенок в скрипичном классе должен был бы поначалу пройти в очень сжатом времени тот же путь, который прошло музыкальное исполнительство в своем историческом развитии — от спонтанного звуковыражения на инструменте до самобытного воссоздания музыки, сочиненной другими людьми.

Второй этап учения — исполнение начального песенного и танцевального репертуара (мелодий различного ха-

⁷¹ Напомним читателю, что в нашу задачу не входит детальное изложение методики организации игрового аппарата. Эти сведения можно почерпнуть в других работах (см.: 18; 104; 193; 237 и др.).

⁷² Материал для такой работы имеется в наших предшествующих методических публикациях (см.: 16; 18; 22; 23), а также в содержательной разработке В. Ф. Третьяченко (192). Типовые образцы мелодических попевок приложены ко второму разделу второй главы настоящей книги (см. нотный пример 1).

рактера, скрипичной фактуры, размера, темпа и т. д.) примерно до «Мазурки» Н. Баклановой; начало систематического изучения инструктивного материала (этюдов, гамм, упражнений). Здесь происходит основная закладка фундамента — базового комплекса системообразующих элементов исполнительской культуры и мастерства скрипача, о которых говорилось выше.

В задачи данного этапа входит:

- осмысление образного содержания пьес и соответствующих музыкально-выразительных средств, примененных композитором и творчески воплощаемых исполнителем;
- овладение достаточно устойчивой звуковысотной интонацией, ладовой и ритмической определенностью и выразительностью, основными штрихами в их элементарном виде;
- умение распределять отрезки смычка (менять скорость его движения) в соответствии с построением фразы и задачей ее выразительного интонирования;
- освоение исходных предпосылок виртуозного развития: представления о позиционной игре, беглости пальцев, удвоенном штрихе и пр.;
- элементарное умение выявлять характер музыки и собственное к ней отношение через согласованное применение всех этих средств и приемов игры в процессе поиска представляемого звучания на скрипке.

Названные качества игры, по возможности, должны быть сконцентрированы при исполнении изучаемых пьес. Так, «Мазурка», которую мы условно представили границей данного этапа, в результате соответствующей работы может быть исполнена юным скрипачом с хорошим ощущением специфики ее танцевального образа, в надлежащем темпе, с убедительным выявлением контрастности штриха, примененного в средней части, и т. д.

Такое законченное исполнение пьес аналогичной трудности ведет к тому, что отдельные природные или приобретенные свойства и формирующиеся исполнительские умения юного скрипача начинают складываться в цельный комплекс. А это и можно расценивать как начало становления фундамента мастерства. Здесь уже, по существу,

определяются в своей основе те репертуарные линии, о которых речь пойдет ниже, а также выявляются склонности начинающего к музыке того или иного характера и стиля. Определение соответствующей репертуарной политики является с этого момента важнейшим фактором оптимизации развития будущего скрипача. Заметим попутно, что отечественные педагоги (М. А. Гарлицкий, Т. И. Захарьина, З. Г. Кац, К. К. Родионов, К. А. Фортунатов и др.) создали богатый репертуар начального обучения, который предоставляет педагогу большой выбор пьес, наиболее целесообразных для разностороннего исполнительского развития каждого ученика.

Третий этап учения — освоение и исполнение для слушателей более сложных пьес начального репертуара, простейших вариаций; подготовка к первому знакомству с сочинениями крупной формы и концертного жанра; исполнение Концерта О. Ридинга (первая часть); оптимизация развития обнаруживаемых исполнительских качеств; выявление и специальное формирование недостающих свойств и элементов мастерства как системы.

Наиболее ответственный момент данного этапа — начало изучения крупных произведений, написанных в жанре концерта. В учении скрипача это, как правило, связано с использованием Концерта О. Ридинга в *си миноре*.

К сказанному выше по этому поводу добавим следующее: для того чтобы ученик мог приступить к изучению этого произведения, требуются, по крайней мере, два условия.

Первое — должен быть достигнут определенный уровень музыкального мышления ребенка, позволяющий ему «слышать» в темах частей Концерта, в их преобразованиях, а также в связующем материале (так называемых общих формах движения) образы более высокого порядка, обобщающие не одномоментные музыкальные «зарисовки», а определенные динамические состояния и развертывающие на этой основе их драматургию. Разумеется, это может быть реальным только в результате глубоко и разносторонне поставленной музыкально-воспитательной работы с учеником.

Второе условие — достаточное развитие, координированность, устойчивость и экономичность двигательного

игровых навыков с точки зрения непосредственных мышечно-энергетических затрат, иными словами, определенный уровень двигательно-технической культуры, позволяющий исполнять музыку большей продолжительности. Подчеркнем, что эти условия взаимосвязаны, ибо при излишних усилиях мышечно-двигательного порядка музыкальное мышление играющего заметно ограничивается.

Четвертый этап учения — приобщение к скрипичной музыке разных эпох, стилистических направлений, национальных школ на материале более сложных сочинений малой формы и ученических концертов скрипичного репертуара, например: от Концертов О. Ридинга, Ф. Зейтца (№ 1), Концертино Н. Баклановой, А. Яньшинова и аналогичных сочинений — до творений в этом жанре А. Вивальди (*соль мажор, ля минор и др.*), которые являются высокохудожественными произведениями; дальнейшее обогащение базовых компонентов функциональной системы мастерства; выявление и оптимизация развития ее самобытных сторон.

На данном этапе, по существу, уже происходит не закладка, а последовательное и разностороннее *совершенствование комплексного фундамента* исполнительского процесса, который был сформирован на предшествующих стадиях. Конечно, в практической работе все не так просто.

Повторим еще раз, что в задачу настоящего пособия входит лишь обозначить самые общие контуры поэтапности учения скрипача с тем, чтобы предохранить этот сложный процесс от типичной стихийности или аморфности. На деле же, вероятно, понадобится не раз возвращаться к установкам уже пройденных этапов для того, чтобы доформировать либо укрепить те или иные компоненты и структуры исполнительского поведения ученика. Но это вполне закономерно и даже обозначено в виде *принципа преемственности* в обучении скрипача, выдвинутого нами ранее (см.: 24; 26). Напомним, что этот генеральный принцип, относящийся ко всем отраслям музыкальной педагогики, может быть воплощен не только в так называемых линейной и концентрической формах, но и в виде восхождения по спирали, когда требуется периодически

возвращаться к ранее освоенному элементу игры для достижения нового уровня владения им.

Наконец, пятый этап учения продолжается до исполнения для слушателей Концерта Ф. Акколай. На этой стадии в определенном смысле оформляется владение фундаментальными основами развития технического мастерства — навыками звукоизвлечения и звуковедения, исполнения основных и некоторых производных штрихов, смен позиций, вибрато, беглости пальцев и пр. Определенную ясность обретает художественно-выразительная сторона игры, связанная с активностью образных ассоциаций, музыкально-звуковых представлений, творческого начала со стремлением к самобытному, артистически яркому исполнению музыки. Таким образом в системном плане складывается необходимая фундаментальная база для последующего интенсивного развития исполнительского мастерства юного скрипача.

Конечно, намеченные здесь семь этапов восхождения по фундаментальным ступенькам овладения основами игры на скрипке — только самая общая схема. Наполнить ее конкретным содержанием могут только *педагог* и сам *ученик*. Невозможно установить и продолжительность каждого этапа, ибо она зависит от меры талантливости, личностных качеств ученика и его наставника. Единственным критерием определенной завершенности того или иного этапа развития юного скрипача могут служить обобщенные качественные свойства его игры — точность и вариантная гибкость применения исполнительских средств, их прочность и устойчивость, свобода выполнения и, конечно же, осмысленное и выразительное воплощение музыки, исполняемой на данной стадии учения.

Полноценное исполнение указанных здесь этапных произведений скрипичного учебного репертуара — Концертов Ридинга, Зейтца, Вивальди, Акколай — могло бы служить критерием достижения необходимого уровня формирующегося мастерства на каждой стадии. К сожалению, отечественная скрипичная педагогика пока не располагает соответствующими эталонами, зафиксированными в аудио- или видеозаписях либо описанных в методической литературе. Можно назвать лишь работу А. В. Гвоздева, посвя-

ценную педагогическому и исполнительскому анализу Концертов Виотти (№ 23), Роде (№ 7), Берио (№ 9). В ней, кроме детального разбора указанных произведений, тщательно проанализированы предпосылки их изучения. Поскольку работе над Концертом Виотти обычно предшествует именно Концерт Акколаи, сформулированные в этой книге высокопрофессиональные требования можно считать установочными для четвертого и пятого охарактеризованных здесь этапов развития скрипача (см.: 51).

Здесь уместно коснуться одной дискуссионной проблемы. Нередко говорят, что репертуар, сложившийся в скрипично-педагогической практике, порядком устарел, поскольку в нем выражены настроения и чувства, свойственные музыкальным вкусам XIX века. Сочинения Зейтца, Данкла, Акколаи, Берио, а подчас и Роде, Шпора, других композиторов-скрипачей упрекают в салонности, сентиментальности, внешних эффектах и тому подобных качествах, мало отвечающих мироощущению современного человека. Не претендуя на «истину в последней инстанции», выскажем некоторые соображения по этому вопросу, весьма важному для проведения эффективной репертуарной политики в скрипичном классе.

Слов нет, мелодика сочинений названных авторов скрипичной музыки прошлого мало отвечает интонационному строю музыкального мышления современного слушателя серьезной музыки. С этой точки зрения вполне можно было бы, пользуясь терминологией Б. В. Асафьева, говорить об «интонационном кризисе» традиционного учебного репертуара скрипача. Но любая эпоха призвана вносить свои коррективы в искусство прошлого, сохраняя все наиболее ценное в нем для дальнейшего развития.

Конкретизируя эти общие рассуждения, укажем два момента. Во-первых, большинство названных сочинений как нельзя лучше выявляет кантиленную, выразительную и виртуозную природу скрипки, а также сложившийся классический стиль скрипичной игры. Поэтому на сегодня они представляют собой незаменимый материал для обучения скрипача. Недаром многие видные педагоги (например, Ю. И. Янкелевич) подчеркивали необходимость их тщательного прохождения на ранних этапах занятий.

Во-вторых, определенные коррективы в восприятие мелодики данного репертуара может внести исполнительская трактовка. Ведь темы названных Концертов можно исполнять и более мужественно, и возвышенно или, скажем, созерцательно, и т. д. Пожалуй, такая интерпретация представляет интерес не только с чисто музыкальной, но и с художественно-воспитательной стороны, ибо становится возможным рано обсуждать с учеником (конечно, в элементарном плане) серьезные проблемы — исполнительский стиль, переосмысление художественных образов, гуманистическую направленность скрипичной музыки, тесно связанную с духом эпохи, и пр.

Перейдем теперь к проблеме выбора учебного репертуара и вспомогательного материала. Какие критерии определяют правомерность использования тех или иных музыкальных произведений? В самом общем плане отвечая на этот вопрос, можно наметить ряд положений, относящихся ко всем начальным этапам учения скрипача.

Первое и, пожалуй, главное требование состоит в том, что включать в репертуар начинающего нужно прежде всего ту музыку, которая, с одной стороны, глубоко затрагивает его образное мышление, вызывая непосредственный интерес, а с другой — доступна пониманию ребенка благодаря яркому художественному содержанию и жанровой характерности.

Другое важное положение состоит в том, что отбирать произведения для включения в репертуарный план ученика целесообразно с учетом сочетания музыки, относящейся к различным стилистическим направлениям сольной скрипичной литературы. В этом плане, исходя из педагогических задач, на наш взгляд, можно выделить *пять основных репертуарных линий*, охватывающих весь учебный материал скрипичного класса — от музыкальной школы до вуза. В их числе: 1) старинная (доклассическая) музыка; 2) произведения музыкальной классики; 3) виртуозно-романтический репертуар; 4) русская скрипичная музыка; 5) творчество современных (отечественных и зарубежных) композиторов.

Дадим несколько примеров, которые помогут разъяснить критерии отбора соответствующих сочинений. Труд-

но переоценить роль музыки А. Корелли, А. Вивальди, И. С. Баха, Г. Генделя, Д. Тартини и других мастеров XVII—XVIII веков в педагогическом процессе. Изучение их сочинений, сопровождая весь длительный путь воспитания скрипача, закладывает фундамент его мастерства. Поэтому, начиная с младших классов школы, нужно регулярно включать в репертуар учащихся сонаты А. Корелли и Г. Генделя, Концерты А. Вивальди, позже — Фантазии Г. Ф. Телемана и другие произведения, способствующие овладению исконно присущими скрипке кантиленностью, речевой выразительностью интонирования, динамичной моторикой.

В музыкальных школах этому следуют не всегда. Подчас педагоги считают, что не стоит тратить драгоценное время на разучивание произведений, не содержащих каких-либо новых для ученика технических трудностей. В таких случаях художественное становление и развитие звукового мастерства юного скрипача явно недооцениваются. Конечно, при поверхностном взгляде несложные с виду сонаты Корелли (например, в *ми миноре* и *ля мажоре*) кажутся нетрудными для исполнения. Но сколь богатые возможности они предоставляют ученику и педагогу для работы над выразительным произнесением мелодической фразы, отточенной декламационностью штрихов, певучестью кантилены и другими ценнейшими качествами звуковой палитры скрипача! Не говоря уже о влиянии самой музыки этих сочинений на художественное и духовное развитие юного музыканта...

Довольно редко обращаются в музыкальных школах и к сонатам Генделя. Обычно, скорее всего «для порядка», поближе к старшим классам дается почему-то сразу Четвертая соната *ре мажор*, к интерпретации которой ученик в большинстве случаев оказывается неподготовленным прежде всего с музыкально-художественной стороны, а, значит, и с технической. Ничего удивительного в том нет, если он прежде не играл названных выше сочинений доклассической эпохи, других (более легких и менее масштабных) сонат Генделя⁷³. Между тем много

⁷³ Огромное педагогическое значение генделевских сонат для скрипки и фортепиано убедительно раскрыто в статье Л. П. Булатова (34).

пользы мог бы извлечь для себя молодой скрипач, исполняя Вторую (соль минор), Третью (фа мажор), Шестую (ми мажор) сонаты. А для ученика, проявляющего склонность к виртуозности, превосходным материалом могла бы стать Пятая соната.

Нельзя не сказать о важности раннего приобщения юных скрипачей к сокровищнице сольной скрипичной полифонии. В этом плане известные 12 фантазий Г. Ф. Телемана достойны занять в репертуаре средних и старших классов музыкальной школы такое же место, какое в дальнейшем учении скрипача принадлежит сольным партитам и сонатам И. С. Баха. Эту точку зрения на скрипичное творчество Телемана в целом и его сольные Фантазии справедливо отстаивает В. О. Рабей, замечая, что «Фантазиям Телемана предстоит пройти те же стадии постепенного всеобщего признания в качестве одного из интереснейших, оригинальнейших явлений скрипичной музыки XVIII века», что прошли создания в этом жанре Баха (145, 67).

Освоение классической и ранне-романтической линии скрипичного репертуара начинается, собственно говоря, задолго до того момента, когда скрипачу становятся доступными вершинные произведения этого стиля — Концерты И. Гайдна, В. А. Моцарта, два романса и Концерт Л. Бетховена. Поначалу это не только отдельные пьесы названных авторов (например, Менуэт Моцарта или Сонатина Бетховена), но и, к примеру, любимый детьми Концерт О. Ридинга с его классически ясной мелодикой, строгие по форме Концерты Д. Виотти, певучая скрипичная фактура концертов Л. Шпора. С методической точки зрения сюда можно отнести также сочинения Ф. Мендельсона, Ф. Шуберта, Р. Шумана, знакомство с творчеством которых начинается с небольших пьес, довольно понятных по содержанию.

Аналогичным образом и база овладения виртуозно-романтическим репертуаром закладывается еще в самом раннем периоде обучения скрипача. На школьном этапе материалом служит ряд ученических Концертов, последовательно выстраиваемый от двух сочинений Ф. Зейтца (Концерты № 1, 3) к концертам Ж. Акколай, П. Роде,

Ш. Берно, а затем, в училище и вузе, включающий сочинения А. Вьетана, Г. Венявского, Н. Паганини.

Подчеркнем, что речь идет не просто о включении упомянутых сочинений в рабочий план ученика: предполагается целенаправленное, преемственно организованное освоение тех художественных особенностей звучания виртуозной музыки, о которых говорилось выше. И не только художественных, но и технологических. Имеются в виду присущие подлинно виртуозному исполнению закономерности кодирования (укрупнения представляемых блоков текста), о которых шла речь во второй главе. Работу над этим вполне можно вести, скажем, при разучивании моторных эпизодов в Концертах Зейтца, Акколай, Концертино Яньшинова и др.

Особое место в учебном репертуаре скрипача должна занимать музыка русских композиторов, исконно связанная с интонационными особенностями народного творчества. Культура звука, шире говоря — специфическая способность выразительного мелодического интонирования на скрипке, столь необходимая при исполнении скрипичных сочинений П. Чайковского, А. Глазунова и других классиков русской музыки, должна быть заблаговременно подготовлена работой над переложениями пьес М. Глинки, М. Балакирева, М. Мусоргского, Н. Римского-Корсакова, а еще ранее, с первых занятий, — исполнением русских народных песен и танцев. К этому, разумеется, нужно добавить, что необходимо включать в учебный репертуар и образцы фольклора других народов.

Наконец, последняя из намеченных линий учебного репертуара скрипача — сочинения отечественных и зарубежных композиторов XX века. Исполнение их сочинений, в значительной степени написанных новым музыкальным языком, изобилующим непривычным взаимодействием разнородных средств выразительности, ставит задачу поиска соответствующих педагогических методов. Г. Г. Фельдгун справедливо подчеркивает, что они должны опираться на *целостное* представление о ладомелодических, ладогармонических, интервальных, метроритмических, темброво-акустических (фонических)

средствах звуковыражения, присущих музыкальному языку современности (см.: 200; 197).

Важное положение, которым необходимо руководствоваться при отборе учебного репертуара, состоит в сбалансированном сочетании произведений, написанных в различных композиционных формах — крупных и малых. В репертуарном плане ученика постоянно должны сосуществовать концерты, сонаты, вариации, виртуозные скрипичные сочинения большого масштаба (например, «Кумушки» Г. Пуньяни или «Баллада и полонез» А. Вьетана), кантиленные пьесы и жанрово-характерные миниатюры. Нужно преодолеть укоренившуюся традицию исполнения только первых частей концертов, входящих в репертуар учащегося-скрипача, ибо для овладения виртуозными качествами необходимо исполнять финалы, которым чаще всего присущ танцевальный характер. Аналогичным образом и воспитание навыков кантиленной игры немыслимо вне исполнения медленных частей концертов и сонат, равно как и без систематической работы над соответствующими пьесами малой формы.

Выше уже говорилось о той огромной роли, которую в формировании мастерства играет работа над доклассическими сонатами. Для его развития весьма существенны и вариационные циклы, которым скрипичная педагогика прошлого уделяла значительно больше внимания. Напомним незаслуженно забытое сочинение Д. Тартини «Искусство смычка» — 50 вариаций на тему Гавота А. Корелли (к сожалению, учащимся известны лишь три из них в обработке Ф. Крейсlera), вариационные опусы русских скрипачей первой половины XIX века, и пр.

Поскольку число вариаций в учебном репертуаре скрипача в общем невелико, подобные циклы, очевидно, должны быть тщательно освоены каждым учеником. В самом начале это, например, маленький «катехизис» скрипичных штрихов — Вариации на тему русской народной песни «Пойду ль я, выйду ль я» А. Комаровского. Затем — шесть написанных в вариационной форме крупных пьес Ш. Данкла, «Вариации» Ш. Берио, А. Вьетана и т. д. вплоть до, с одной стороны, широко известных скрипич-

ных трактовок старинной Чаконы, а с другой — виртуозных вариаций Н. Паганини, Г. Венявского и др.

Коснемся еще одной проблемы. Речь идет о явной недооценке роли скрипичной миниатюры в формировании мастерства исполнителя. Обострившаяся в последнее время в исполнительском образовании (не только школьно-училищном, но и вузовском) тенденция концентрировать внимание главным образом на изучении масштабных полотен концертного репертуара вызвала заметное снижение удельного веса произведений малой формы в становлении мастерства музыканта, на что в свое время справедливо сетовал Я. И. Мильштейн (115, 17–18). В скрипичной практике это привело к забвению многих прекрасных сочинений Г. Венявского, Ф. Крейсlera, П. Сарасате, обработок Я. Хейфеца, И. Сигети и многих других скрипачей. (Правда, эта музыка на концертной эстраде в последнее время понемногу возрождается.)

Между тем, сочиненный ими концертный репертуар, как и лирико-романтические миниатюры пианистов, сочетает в себе «простоту изложения с удивительной художественной глубиной, требующей высокого профессионального мастерства» (125, 125). Это сочетание позволяет именно в процессе комплексной работы над художественной миниатюрой добиваться взаимодействия музыкально-технических компонентов мастерства с его высшими образно-ассоциативными факторами. Эффективность этой работы объясняется тем, что «проводником принципа миниатюры в музыку, — как отмечает Е. В. Назайкинский, — служила поэзия — искусство художественной, афористической речи, опирающейся на знаковую, обобщающую, символическую силу слов, свободных от требования внешнего подобия реальности, умеющей запечатлевать миры в мимолетностях» (125, 126).

Эти положения могут быть путеводными и для изучения характеристических пьес малой формы в начальных стадиях учения игре на скрипке, поскольку поэтика миниатюры, которой в полной мере владели композиторы-романтики, активно способствует возникновению у исполнителей богатства музыкальных и немусикальных ассоциаций.

Обратимся теперь к некоторым проблемам использования инструктивного материала на школьных этапах учения скрипача. Как известно, особое место здесь занимают этюды. Их удачный выбор не так прост, как может показаться на первый взгляд. Важно иметь в виду, что в процессе преемственного воспитания мастерства именно на этюдном материале наиболее органично осуществляется необходимый подчас переход от чисто технического овладения основой звучания к художественному воплощению, в полной мере достигаемому лишь в пьесах. С этой точки зрения этюды представляют собой как бы промежуточную ступень в занятиях, позволяющую гибко сочетать эти фазы работы, что в конечном счете ведет к целостности художественной и технической сторон исполнительства. Поэтому целесообразный выбор этюдов и систематизированное их изучение играют первостепенную роль.

Не ставя здесь задачи обосновать критерии отбора наиболее полезного и необходимого в каждом отдельном случае инструктивного материала (эта тема заслуживает особого рассмотрения), выскажем лишь несколько частных соображений, которые, однако, апеллируя к выбору этюдов на начальных стадиях учения скрипача, носят, с нашей точки зрения, принципиальный характер.

Выбор этюдов может быть подчинен двум главным критериям: 1) возможности формирования с помощью данного текста комплекса основных элементов целостного исполнительского действия; 2) связи материала этюда с типизированной фактурой художественных произведений и наличием некоторой возможности его образно-ассоциативной интерпретации. Эти критерии, к сожалению, не всегда учитываются в практике. Подчас наблюдается тенденция рано переходить к изучению этюдов, скорее, относящихся к более поздним этапам становления скрипачьего мастерства. Укажем в этом плане только один, но весьма показательный пример.

Одно из центральных мест в этюдном арсенале скрипача занимают, как известно, 42 этюда Р. Крейцера. Их современная редакция, выполненная А. И. Ямпольским, расположившим этюды в наиболее целесообразной мето-

дической последовательности, прочно вошла в обиход скрипачей. Однако к изучению данного этюдного сборника подчас приступают ученики, не получившие достаточной предварительной подготовки на материале этюдов Кайзера, Мазаса, Донта («Ступень к Парнасу», соч. 37), Львова и др. Здесь, как и в отношении сонат Генделя, учитывается лишь визуальный фактор — внешний вид нотной записи скрипичной фактуры, якобы свидетельствующий о ее доступности ученику.

Между тем главное заключено во внутренних факторах — в музыкальной структуре материала, степени свернутости на ней типичных стилистических, конструктивных закономерностей скрипичной фактуры, в мелодической, ритмической, штриховой, аппликатурной и прочей специфике. Этюды Крейцера в этом плане представляют собой высокого ранга обобщение классического стиля скрипичного искусства и соответствующей исполнительской техники. И поэтому их с пользой может изучать лишь тот учащийся, который в ходе своего поэтапного становления к этому уровню подошел. В противном случае он не извлечет из соприкосновения с крейцеровскими этюдами той профессиональной базы для исполнения многих пластов скрипичного концертного репертуара, которую они призваны закладывать⁷⁴. К тому же при изучении этюдов Крейцера без достаточной разносторонней подготовки могут возникать дополнительные трудности, отвлекающие от выполнения главных, целевых задач. В то же время они могут быть успешнее разрешены на другом материале.

Разъясним это на примере популярного этюда № 1. Этот этюд часто дается ученику для проработки различных штриховых вариантов без учета развития других, недостаточно еще установившихся у него элементов техники, в данном случае — ладомелодической ориентации слуха и мышления, соответствующих пальцевых (интонационных) навыков. Поясним. Текст данного этюда, написанного

⁷⁴ Интересные соображения о непреходящей ценности этюдов Крейцера не только для учащихся-скрипачей, но и для крупных артистов высказал Б. Л. Гутников в беседе с О. Ф. Шульпяковым (см.: 73, 33–35). Ее темой также стало обсуждение многих насущных проблем современной скрипичной педагогики, в котором затрагивались некоторые вопросы, существенные для начальных этапов учения скрипача (73, 39–48).

в *до мажоре*, организован так, что учащийся не может свободно строить мелодическую интонацию третьей ступени мажорного лада (тяготеющей, как известно, к обострению), поскольку она жестко стабилизирована звучанием открытой струны *ми*. Значительно более перспективной для начальных этапов, по нашему мнению, была бы отработка созданной А. И. Ямпольским превосходной системы штриховых упражнений поначалу на материале, например Этюда № 5 Ф. Мазаса, мелодическая структура которого вполне позволяет одновременно работать над освоением навыков интонирования.

В педагогической практике последнего времени вообще стали недооцениваться такие полезнейшие этюдные сборники, как две тетради Ф. Мазаса («Специальные» и «Блестящие»), упомянутые выше так называемые «Малые этюды» Я. Донта, на старшей ступени редко используются «36 этюдов» Ф. Фиорилло⁷⁶. Учащиеся скрипичных классов вообще стали меньше обращаться к этюдам как необходимому материалу для развития инструментальной техники. Считается, как видно, что наилучшим материалом для технического развития музыканта служат соответствующие эпизоды в художественных произведениях. И действительно, полное овладение технической фактурой исполняемой музыки возможно лишь в процессе работы над последней.

Но, с другой стороны, каждое произведение представляет собой частный случай применения того или иного вида техники. Свободное же владение ею требует специального изучения типизированных видов скрипичной фактуры, освоения их как инвариантов *в обобщенном виде*. Здесь и нужна серьезная работа над этюдами. Поэтому автор этих строк в данном отношении настроен консервативно.

Представляется полезным, особенно на школьном и училищном этапах, *систематически* работать над этюдами. При этом важной задачей педагога является отбор из имеющихся сборников действительно ценных этюдов, ко-

⁷⁶ Московскими и украинскими педагогами проделана огромная и весьма продуктивная работа по составлению сборников «Избранных этюдов» для всех ступеней обучения. Не отрицая практического удобства работы с ними, заметим, что некоторые ценные этюды указанных авторов в эти сборники не вошли.

торые в предметной форме дают инвариантные (типизированные) модели различных видов скрипичной фактуры — мелодической, штриховой, пассажной, двухголосной, аккордовой, орнаментальной и пр. Заметим, что далеко не все этюды отвечают данному требованию. С этой точки зрения бесспорно ценными и необходимыми для профессионального развития техники скрипача являются, скажем, 15 из 30 этюдов первой тетради Мазаса. Таково же соотношение и во второй тетради. Конечно, их тщательное изучение скрипачом, например, на четвертом и пятом этапах обучения, весьма желательно, тем более что этюды эти очень мелодичны, ученики обычно играют их с удовольствием. Существующие школьные программы, однако, диктуют явно заниженные нормы изучения скрипичных этюдов. Не 7—8, а 15—18 этюдов в течение года мог бы проходить ученик средних и старших классов школы, причем значительную их часть играть наизусть (не учить, а именно помнить, играть без нот). В этом случае как раз и происходит то обобщенное овладение типизированными видами скрипичной фактуры, которое является целью данной работы.

Недостаточно эффективна подчас и работа над гаммами. Их изучение нередко носит формальный характер и приносит мало пользы ученику. Много слов было сказано в разное время о том, что задачи, которые ставятся при игре гамм, не могут ограничиваться чистотой звуковысотной интонации и беглостью пальцев, а должны быть приближены к разнообразным требованиям музыкального, прежде всего звукового порядка. Однако наблюдения показывают, что типичные недостатки, укоренившиеся в ученическом общении с гаммами, носят глубинный характер, связанный с упущениями в музыкальном развитии ребенка на начальных этапах учения. Едва ли не самый существенный из них — ритмическая неустойчивость, а иногда и значительная небрежность в отношении ритма. При исполнении гамм это становится очевидным. Поэтому их удобно использовать для выявления и борьбы с этим коренным недостатком развития юного скрипача — будущего ансамблиста и оркестранта.

На всех стадиях обучения при игре гамм следует требовать четкой ритмизации четвертей, затем восьмых,

шестнадцатых, тридцать вторых, исполняемых соответственно по 2, 4, 8 и 16 нот *legato* одним движением смычка в едином темпе. Иными словами, при последовательном переходе от медленного исполнения гаммы (половинные ноты) к более быстрому (четверти, восьмые, шестнадцатые и т. д.) увеличение скорости звуков должно происходить строго пропорционально. Это важное требование часто не соблюдается, что и делает ритмически неорганизованную игру гамм бесполезной с музыкальной точки зрения.

Оригинальный способ занятий гаммами, связывающий воспитание ритмического начала с развитием специфического ощущения «дыхания смычка», предлагал Д. Ф. Ойстрах. Он «советовал играть гамму полным звуком сначала по две ноты на смычок, затем по четыре, восемь, удваивая, учетверяя темп, не снижая динамики звучания. А затем внезапно вернуться к исполнению по две ноты, обращая особое внимание на *яркий начальный импульс*» (62, 14; курсив наш. — М. Б.). Как указывал В. Ю. Григорьев, «при этом на первый звук расходуется почти три четверти смычка. Рождается мощное, «полетное» звучание концертного плана. А это одновременно укрепощает не только правую руку, но и левую, рождая виртуозную беглость» (62, 14).

По-видимому, при изучении гамм можно еще в младших классах школы творчески варьировать различные способы работы над скрипичным тоном, ритмическими формулами, градациями силы звучания и т. д. Все это обогащало бы процесс изучения гамм, приближало бы его к решению музыкально-исполнительских задач.

Выскажем еще следующее соображение. Как говорилось в предыдущей главе, построение интонационно верных секунд в восходящей (гаммообразной) последовательности звуков представляет собой непростую задачу, особенно для неокрепшего еще ладового мышления начинающего музыканта. Ему гораздо легче фиксировать в сознании ладовые связи, опирающиеся на звучание терцовых мелодических структур. Однако игра арпеджий нередко также превращается в некий формальный ритуал упражнения, непременно следующего *вслед за* гаммой. Может быть, стоило бы гамму и исполняе-

мый обычно набор арпеджированных аккордов поменять местами? С тем чтобы ученик сначала погрузился в звучащую среду ладовых связей, а затем, опираясь на них, старался верно интонировать восходящие и нисходящие звуковые последовательности.

В изучении гамм также подчас нарушается последовательность использования имеющегося материала. В учебный обиход скрипача нередко слишком рано вводится пособие К. Флеша, тогда как целесообразнее было бы сначала более углубленно изучить сборники упражнений в гаммах, составленные И. В. Гржимали, А. Г. Григорьяном, Е. Г. Гилельс и другими скрипачами.

В частности, для развития ладоинтонационной ориентировки на грифе следует обратить внимание на то важное обстоятельство, что И. Гржимали, как уже говорилось, предполагал *сквозное изучение гамм* в различных тональностях (это отвечает сформулированному выше положению о важной роли транспонирования в развитии скрипичного мастерства). А для того он сопровождал гаммы модуляционными аккордами, которые почему-то остаются незамеченными... Такой же позиции по отношению к гаммам придерживался и Я. И. Рабинович, который, по свидетельству В. Ю. Григорьева, «рекомендовал играть не одну гамму в день, акцентируя все ее разновидности, арпеджио, двойные ноты, изучение штрихов и т. д., а *половину квинтового круга*» (66, 10).

Что касается упражнений, то применительно к начальным этапам учения можно сказать следующее. Конечно, когда нужно, скажем, разъяснить начинающему, как надо передавать воздействие на струну с одного пальца левой руки на другой, невозможно обойтись в течение некоторого времени без тренировки на отвлеченном материале. Для этого правомерно поначалу использовать упражнения типа первого номера из тетради Г. Шрадика (подобные упражнения элементарного характера имеются в «Начальных уроках» К. К. Родионова и других пособиях для начинающих скрипачей).

Но необходимо ли в целях последующего развития данного навыка переиграть множество подобных упражнений, мало отличающихся одно от другого? Не лучше

ли предоставить двигательному мышлению и подсознанию ребенка автономно управлять формированием потребных автоматизмов, тем более что человеческий организм (его моторный потенциал) к тому изначально приспособлен. Решая вопросы применения в каждом отдельном случае тех или иных скрипичных упражнений, сегодня надо иметь в виду, что необозримые их пространства сочинены педагогами прошлого в то время, когда еще не были понятны, как ныне, в космический век, безграничные адаптационные возможности человеческого организма.

С мудрой иронией писал об этом Ж. Сигети в «Заметках скрипача»: «Когда встречается пассаж, подобный тому, который Бетховен в Каватине Квартета ор. 130 обозначил термином «подавленно», с его глубоко волнующей выразительностью, начинаешь понимать, что даже 4000 «Упражнений в различных штрихах» distinguishedного и неутомимого Шевчика не сумели подготовить нас к исполнению подобных «парландо» вверх смычком» (168, 256).

Но есть и другие, более современные упражнения, которые, увы, почему-то остаются не замеченными скрипачами. К их числу, например, относятся изданные в середине 60-х гг. «Упражнения» Гроссмана, где, среди прочего, удачно организовано развитие техники внепозиционной игры, даны другие полезные примеры, хорошо связанные с фактурой скрипичного репертуара.

Вместе с тем, было бы очень полезно, если бы молодые скрипачи с детства приучались самостоятельно конструировать по мере надобности такие упражнения, которые учитывали бы конкретную техническую трудность, возникшую в работе над исполняемым репертуаром или связанную с развитием необходимого в данный момент навыка. Тогда, имея в виду индивидуальные особенности исполнительского аппарата, можно достичь большей эффективности в работе над скрипичными упражнениями в целом.

Итак, в занятиях инструктивно-техническим материалом, как и во всех остальных разделах учебного материала скрипача, мы сталкиваемся с необходимостью критически проанализировать действующие поныне уста-

новки педагогической практики прошлого и переосмысливать их, опираясь на взгляды мастеров современного скрипичного искусства и данные науки. Критерием здесь, по нашему мнению, может стать системное представление о множественности путей и средств формирования-развития основ скрипичного мастерства.

3. ПОДГОТОВИТЕЛЬНАЯ РАБОТА И КОНЦЕРТНЫЕ ВЫСТУПЛЕНИЯ

Исполнение артиста перед публикой или перед отдельными лицами не одно и то же, да и сам он становится иным. Прекрасный, ярко освещенный зал, блеск свечей, нарядное собрание — все это поднимает настроение как исполнителя, так и слушателей.

Р. Шуман

Кому из педагогов музыкальных школ незнакома ситуация, когда ребенок длительное время носит в класс произведение, в котором даже и нотный текст не вполне осмыслен, технически сложные места «не выходят», а о выразительности исполнения, художественных моментах по сим причинам и говорить не приходится...

Но вот осталась неделя до выступления. Ученик преображается. Произведение вдруг начинает каким-то неведомым образом «получаться»: технические трудности кое-как преодолеваются и даже появляются некие проблески личного отношения к исполняемой музыке. В таком состоянии сочинение выносится на эстраду — экзамен, академический концерт, а иногда и на суд реальных слушателей (родителей, учащихся и др.). В итоге — в большей или меньшей степени благополучное (удачное или не вполне удачное), а порой и совсем неудавшееся, но всегда единственное исполнение долго изучаемого произведения. Несколько дней спустя начинающий концертант получает новое сочинение и все возвращается на круги своя...

Может быть, в этой зарисовке слишком сгущены краски, но суть проблемы нацеливания всей подготовительной работы юного скрипача на конечный результат — концертное выступление и исполнение произведения *для слушателей* — охарактеризована, думается, достаточно верно. Речь, иначе говоря, идет о том, что бытующие в повседневной

школьной практике экстенсивные методы подготовки к выступлению нужно заменять методами интенсивными, предполагающими высокую меру активности и мобилизующими все внутренние ресурсы, имеющиеся у юного музыканта, на достижение наилучших результатов в максимально сжатые сроки. С этой точки зрения огромную, во многом определяющую роль играют *психологические факторы*. Важно так строить процесс занятий в классе, организовывать домашнюю работу, чтобы с первых же выступлений ученик понимал: все, чему он учится, есть, в сущности, подготовительные шаги, ведущие к главному — *исполнению музыки для слушателей*.

Иными словами, для того чтобы у ребенка складывалась адекватная мотивация овладения отдельными сторонами, средствами, навыками скрипичной игры, творчески заинтересованного отношения к изучаемому произведению, выявления его художественных образов и способов их выражения, преодоления технических трудностей и т. д., *цель* всей этой работы *должна быть более высокой*. Ею может стать реализация с помощью скрипки заложенного в каждом ребенке стремления к самовыражению и самоутверждению, артистического начала, привлекающего юного музыканта возможностью общения со слушателями при посредстве музыкального произведения.

Подобная цель и должна создавать ту необходимую *психологическую установку*, которая, окрашивая все стороны подготовительных (в самом широком смысле) занятий скрипача, способна мобилизовывать скрытые ресурсы его восприятия, мышления, управления скрипично-игровыми действиями при исполнении музыки. Но для этого нужны соответствующие условия, поскольку психологическая установка, как известно, возникает не просто в результате порождения какой-либо человеческой потребности, но во многом именно благодаря наличию оптимальной ситуации ее удовлетворения.

Приходится признать, что существующая практика организации концертных выступлений учащихся музыкальных школ такой ситуации явно не создает. Парадоксальны прежде всего сами организационные формы выступлений детей-исполнителей.

В теории музыкального исполнительства и практике концертирования давно осмыслен тот факт, что интерпретаторское творчество музыканта — создание произведения исполнительского искусства — завершается лишь в общении с творчески же настроенными слушателями. Однако так называемые *академические концерты*, не говоря уже об экзаменах и зачетах, носят характер контрольных прослушиваний узкой группой экзаменаторов-экспертов, целью которых является не эстетическое удовлетворение и художественное сотворчество, а прежде всего нормативная оценка на основании неких устоявшихся критериев учебного исполнения.

Отсутствие эстетически, художественно настроенной аудитории — едва ли не главная трудность организации концертных выступлений юных музыкантов. Существенные преобразования тут давно назрели, ибо вне такого общения не возникает артистического вдохновения и исполнительского творчества музыканта, а следовательно, не завершается на каждом этапе и процесс формирования его мастерства. Не случайно в музыкальных вузах, реже в училищах и совсем, к сожалению, не часто в школах практикуются (особенно в преддверии экзаменационных сессий либо в пору академконцертов) классные вечера, в которых участвуют все воспитанники того или иного педагога.

Подобные концерты, с нашей точки зрения, целесообразно широко внедрять в практику начальных этапов обучения юных исполнителей. Отчетный вечер скрипичного класса должен включать, наряду с сольными выступлениями, разного рода ансамблевые произведения. Открывать программу такого концерта мог бы ансамбль начинающих скрипачей, а достойным его завершением служить большой (разновозрастной) скрипичный ансамбль. Такая практика, конечно, не является новостью, но приходится говорить о ней, поскольку распространена она недостаточно.

Возможны и другие привлечения широкой публики на концертные выступления юных исполнителей. В школе П. С. Столярского, например, академические концерты всегда были открытыми, проводились часто в зале консерватории, в них выступали учащиеся нескольких специальностей. Разносторонняя эффективность таких

концертов очевидна: с одной стороны, заметно увеличивается круг слушателей за счет присутствия родителей и учащихся разных отделений, любителей различных видов музыкально-исполнительского искусства; с другой — юные музыканты знакомятся с сочинениями, написанными для других инструментов, расширяют таким образом свой музыкальный кругозор, обогащают звуковые (интонационные) представления о музыкальном тоне, образном мире музыки и т. д.

Какие же пути ведут к этому в самой подготовительной работе, которая составляет основное содержание повседневных занятий в детском скрипичном классе? Не претендуя на исчерпывающее освещение этого вопроса (что могло бы составить предмет отдельной работы), попытаемся лишь обрисовать некоторые проблемы и наметить ряд условий, которые, с нашей точки зрения, помогут обеспечить ту необходимую ситуацию удовлетворения потребности юного музыканта в исполнительском творчестве для слушателей, о которой здесь идет речь.

Крайне важно с самого начала создать и всячески поддерживать во всей психологической атмосфере занятий микроклимат творческой ответственности перед потенциальными слушателями. Тому способствует открытый статус всей деятельности детского исполнительского класса, в котором всегда желательно присутствие других учеников, родителей, коллег-педагогов и даже просто знакомых и компетентных любителей скрипичной игры. Но для того помещение скрипичного класса должно быть достаточно просторным и акустически приемлемым, чтобы здесь не только могли заниматься солисты и ансамблевые объединения юных музыкантов (вплоть до большого ансамбля скрипачей), но нашлось бы место и для слушателей. Такие скрипичные аудитории были в одесской школе у П. С. Столярского, в московской консерватории у А. И. Ямпольского, Д. Ф. Ойстраха и других выдающихся педагогов. В Петербургской консерватории существует превосходный класс Л. С. Ауэра, в котором позднее занимались Ю. И. Эйдлин, М. И. Вайман, Б. Л. Гутников и др.⁷⁶

⁷⁶ В музыкальных школах всей Сибири нам известен лишь один такой скрипичный класс, удовлетворяющий этим требованиям, — в кемеровской музыкальной школе № 1, где в 50–70-е годы преподавал Ф. И. Фуксон.

У П. С. Столярского в таком обширном классе было устроено небольшое возвышение, напоминавшее эстраду. На это возвышение выдающийся наставник скрипачей отправлял юного исполнителя тогда, когда чувствовал наступление стадии «дозревания» произведения, требующей резкого повышения исполнительской активности и эстрадного самочувствия. Несомненный психологический эффект такой акции многократно был проверен нами в собственной педагогической работе и деятельности коллег, до сих пор сохраняющих оборудованную в 50-е годы небольшую передвижную «эстрадку» в одном из классов шестой новосибирской музыкальной школы.

Применительно к повседневной работе в детском скрипичном классе, ориентированной на подготовку к концертным выступлениям, назовем еще ряд существенных моментов.

Важное значение имеет стиль работы педагога с учеником над музыкальным произведением. Нередко учитель, словно не замечая творческой включенности ребенка в исполнительский процесс, прерывает его разного рода замечаниями и поправками, которые, кстати говоря, могли бы быть более осмысленно восприняты учеником не во время, а после исполнения. Со всех точек зрения целесообразнее сначала полностью прослушать принесенное на урок сочинение, сохраняя его цельность, присущую публичному выступлению, а потом, после оценки исполнения в целом, анатомировать произведение на отдельные фрагменты, требующие особо компетентного вмешательства, специального изучения и совместного творческого поиска наилучших решений — художественных и технических (разумеется, в их целостности).

Выше уже говорилось о необходимости преодолевать типичную для многих педагогов привычку высказывать замечания в форме однозначных наставлений, непосредственно относящихся к определенным исполнительским действиям или их составляющим элементам. Такой императивный стиль педагогического «творчества», игнорируя собственное оценочное восприятие ученика, препятствует

развитию его рефлексивного мышления — важнейшего фактора самосовершенствования. Недаром Д. Ф. Ойстрах, по свидетельству В. Ю. Григорьева, свои суждения всегда начинал с выявления положительных качеств в ученическом исполнении, а затем исподволь, очень тактично и преимущественно в плане пожеланий высказывал соображения и рекомендации, которые, впрочем, нередко вели к полному переосмыслению интерпретации сочинения (62, 5–21).

Конечно, подобный стиль общения с учеником скорее присущ более поздним этапам становления мастерства, но и в начальной стадии занятий не следовало бы забывать об его психологически созидательном значении. Правомерно всегда вести профессиональный разговор с юным музыкантом с позиции педагога *как слушателя*, признавая за ним (а иногда и подчеркивая) право на самостоятельные решения и исполнительские инициативы. При такой педагогической позиции, разумеется, каждое пожелание и замечание понадобится начинать с уточнения характера музыки, ее художественных образов, и лишь отталкиваясь от их интеллектуально-эмоционального постижения, вести речь о тех или иных исполнительских средствах, приемах, навыках.

Одним из важнейших способов оптимизации всех видов подготовительной работы юного исполнителя является целостный «метод С. Т. Рихтера», о котором уже шла речь. Полную включенность ребенка в исполнительский процесс, максимальную мобилизацию всех его музыкальных, художественных, личностных, моторных, психических сил и свойств, без сомнения, предстоит развивать последовательно и неуклонно, но фундамент данного качества необходимо закладывать в самом начале.

Тогда появится возможность приблизиться к решению другой назревшей проблемы — сокращения сроков изучения музыкальных произведений, намечаемых к концертному исполнению. Непомерная их растянутость — устойчивый порок учения юных музыкантов. Не зря многие педагоги-исполнители высказывают в последнее время мнение о том, что методы занятий в инструментальных классах (в том числе детских) должны быть, насколько

возможно, приближены к профессиональной практике концертных выступлений⁷⁷. А последняя во многом характеризуется оперативностью в повседневной подготовительной работе и использованием различных средств интенсификации исполнительского развития.

Одним из них, как уже говорилось, служит значительное расширение круга музыкальных сочинений, с которыми исполнительски общается юный музыкант на каждом этапе занятий, за счет изучения некоторого их числа в порядке ознакомления или чтения с листа. Систематическая работа такого рода — эскизное изучение репертуара, как указывает Г. М. Цыпин, представляет собой особую линию профессиональных занятий, которую он называет *развивающим музыкальным обучением* (см.: 211). Отметим, что общение с более обширным пространством музыкальных образов, наряду с подготовкой определенных сочинений к публичному исполнению, заметно обогащает интерпретацию последних, привнося в нее новые, порой самобытные и интересные черты. Следовательно, подобные занятия должны быть не дополнением, а органической частью разностороннего процесса подготовки ученика к концертному выступлению.

Отметим в связи с этим, забегая вперед, что некоторые исполнители в день концерта вместо многократного проигрывания исполняемой программы предпочитают знакомиться с новыми сочинениями, читать с листа и т. д. Очевидно, при условии добротного «знания» исполняемого произведения, для них важнейшее значение приобретает именно фактор новизны — расширение музыкальных впечатлений, способных стимулировать творческое воображение и ассоциативный ряд, формирующийся у исполнителя.

⁷⁷ Так, З. Н. Брон и А. Ф. Нечипорук описывают порядок организации работы, при котором самостоятельно разобранное произведение углубленно и детально изучается в классе с педагогом не более двух-трех раз, после чего акцент переносится на самостоятельную работу и устанавливается дата выступления. Интересно, что на основе своего опыта они считают возможным тут же давать ученику новое сочинение. Таким образом, сроки изучения произведений — от начала до готовности к публичному исполнению — значительно сокращаются, притом параллельная работа над другой программой становится оптимизирующим фактором и по отношению к первой (см.: 32).

Коснемся теперь (по необходимости кратко) некоторых моментов непосредственной (предконцертной) подготовительной работы, поскольку она довольно обстоятельно обсуждалась ранее в музыкально-педагогической литературе (см., например: 69; 110; 132 и др.).

Так, В. Ю. Григорьев привлекает внимание к тому принципиальному обстоятельству, что выступление на эстраде по своим психофизиологическим характеристикам в корне отличается от привычных исполнительских состояний, присущих занятиям в классе и дома. «Исполнитель на эстраде, — пишет автор, — попадает в иную реальность бытия, обстановку, в которой он ранее не жил, не действовал, не мыслил, не чувствовал. Здесь все его психофизиологические механизмы действуют целостно, как единая система, притом на значительно повышенном энергетическом уровне. Резко изменяются напряжение мышц и привычные параметры психической деятельности, возрастают скорость протекания процессов, ощущение пространства, работа анализаторов» (69, 5). Ибо здесь происходит «сложнейший творческий акт воссоздания музыки — порождение фантазийного, нереального мира, своеобразной «идеальной реальности», что требует предельного напряжения духовных сил, выхода на сверхуровень психических способностей, недоступных для реализации в привычной обстановке» (там же).

Следовательно, вся работа над сочинением на предконцертной подготовительной стадии должна быть, насколько возможно, приближена к этому уровню. Осуществить это удастся лишь путем проведения репетиций в том самом зале, где состоится выступление. К сожалению, в силу разных причин они бывают обычно слишком краткими и проводятся, как правило, без слушателей.

Между тем, следовало бы изыскивать любые возможности для увеличения количества и продолжительности репетиций в концертном зале, привлечения хотя бы минимальной аудитории, ибо исключительно важно, чтобы не только сам зал с его иной акустикой и обстановкой игры, но и слушатели становились теперь не внешними для исполнителя-артиста, а оказывались как бы «внутри

системы «музыка—исполнитель—зал—слушатели», заставляя переводить на иной уровень многие характеристики игрового процесса, концентрировать в единичном исполнении порой многомесячные занятия» (69, 5–6).

Конечно, промежуточной ступенью к такой репетиционной работе могут служить разного рода умственные (психологические) эксперименты — когда в классе и дома сознательно моделируется обстановка концертного выступления со всей его атрибутикой — манерой выхода, поклоном, настройкой скрипки и пр.⁷⁸

Тому же служит и «мини-эстрада» П. С. Столярского. Но ничто не может заменить полноценные репетиции в зале: ведь не случайно генеральные репетиции театральных спектаклей всегда проводятся при *полном* зрительном зале.

В предконцертной работе возникает и весьма важный вопрос об оценке степени подготовленности ученика к выступлению. Некоторые педагоги неоднократно отодвигают сроки выступления, видя задачу подготовительной работы в том, чтобы обеспечить стопроцентную (а в идеале 150- и даже 200-процентную) готовность исполнения программы, из которой на эстраде якобы может сохраниться значительная часть. Такая педагогическая позиция представляет собой явное заблуждение, поскольку заметно снижает активность ученика, не говоря уже о том, что стремление достичь столь высокой планки стабильности исполнения неминуемо ведет к нивелированию творческого начала и художественной интуиции.

Видимо, прав был А. И. Ямпольский, советуя своим ученикам скорее «уценивать» свои претензии на эстраде. Вспоминая, что он говорил «не играй лучше, чем ты можешь», В. Ю. Григорьев отмечал: «Именно позиция определенной «безответственности» будет во многом способствовать раскрепощению исполнителя от излишней волевой импульсации, психологического зажима, ибо позиция «ответственности» (на которой порой настаивает педагог и которую принимает на себя исполнитель)

⁷⁸ Отрабатывать с детьми внешние атрибуты поведения исполнителя на эстраде нужно тщательно и серьезно, ибо, согласно «методу физических действий» К. С. Станиславского, последние «провоцируют» возникновение искомых психологических состояний артиста.

вызывает излишнюю напряженность и неверное включение на эстраде механизмов «стимуляции» игрового процесса, вмешательство сознания» (69, 8–9). Излишне, думается, говорить, что сказанное здесь относится именно к эстрадной установке — она не отменяет, а лишь подчеркивает важность ответственного отношения ученика во всех, охарактеризованных выше, моментах подготовительной работы.

Разумеется, применительно ко многим исполнителям, особенно в первых опытах их концертных выступлений, эти соображения надо учитывать с известными поправками на возраст, общий психологический склад ребенка, особенности его внимания, восприятия и мышления, эмоциональной реакции и волевых качеств, уровень музыкальной и исполнительской одаренности. Подчеркнем исключительно важное значение всестороннего обеспечения успешности самого первого выступления маленького скрипача, условия которого обстоятельно разобраны Г. С. Турчаниновой (см.: 193; 232).

Нужно иметь в виду, что выступления перед публикой для детей младшего возраста органически входят в структуру их игровой деятельности (как и игра на скрипке в целом). Поэтому эстрадное волнение как таковое им, в принципе, не свойственно. Однако поведение детей на эстраде часто характеризуется неустойчивым вниманием, случайными и внезапными отвлечениями, утерей не вполне еще сложившихся ориентаций, что может разрушающе действовать на игровой процесс. В этих условиях одним из решающих факторов является прочность выучки пьес, предполагающая достаточную степень *автоматизации* инструментально-двигательной стороны исполнения.

Не станем повторять здесь хорошо известные рекомендации, касающиеся режима дня, жизненного уклада, занятий на инструменте и проигрывания программы в день концерта, а также поведения за кулисами непосредственно перед выходом на эстраду. Скажем только, что эти советы и вообще какие-либо регламентации жизни и поведения концертанта не могут быть универсальными — они должны учитывать индивидуально-психологические и личностные качества юного музыканта. А потому они должны становиться

предметом чуткой педагогической рефлексии всех действий ученика в этой экстремальной фазе его деятельности.

Такой углубленный анализ, осуществляемый в ходе предконцертной подготовительной работы и в процессе выступления, может подсказать педагогу некоторые способы стимуляции творческих состояний на эстраде, годные только для данного ученика и применимые лишь на определенном этапе его исполнительского развития и личностного становления. В качестве примера, показывающего непредсказуемость, спонтанный характер возникновения оптимальных исполнительских состояний, порой их «алогичность», вновь сошлемся на приведенные В. Ю. Григорьевым воспоминания Д. Ф. Ойстраха об уникальном вдохновении и исключительной исполнительской свободе, которые он однажды испытал на гастролях в Канаде после перенесенной бессонной ночи в состоянии огромной физической усталости (63, 90)⁷⁹.

Говоря о совершенствовании практики концертных выступлений юных исполнителей, нельзя обойти молчанием еще одну острую проблему, тесно связанную с поиском интенсивных путей формирования-развития исполнительского мастерства скрипача. Имеется в виду потребность *неоднократного* исполнения освоенных произведений для слушателей.

Ранее уже шла речь о том, что процесс формирования мастерства музыканта на каждом этапе завершается лишь в ходе публичного выступления, когда экстремальная ситуация исполнительского творчества мобилизует все имеющиеся у него резервы исполнения, подчас скрытые. Естественно, что присущая исполнительской культуре вариантная множественность (термин С. Х. Раппопорта)

⁷⁹ Вспоминается аналогичный случай из давней исполнительской практики (поры ученичества) автора этих строк. Тогда (было это в Днепропетровском музыкальном училище) пришлось выступать в весьма ответственном общеучилищном концерте при переполненном зале после двукратного исполнения той же пьесы (весьма эффектной «Балетной фантазии» Ш. Берио) в разных местах и переходов между ними под проливным дождем. Физических сил для третьего, гораздо более ответственного выступления, казалось, уже не было. Однако в действительности все произошло наоборот: подобной послушности рук, их исключительной интонационной чуткости и технической легкости, одухотворенности фразировки, в целом — артистической свободы, пожалуй, в дальнейшем испытывать не приходилось...

интерпретаций произведения заметно расширяет поле мастерства — насыщает его характерными красками, обогащает образными представлениями, обеспечивает новыми приемами, умениями, навыками.

Надо ли разъяснить, что устоявшаяся в музыкальном обучении практика одного-единственного исполнения выученного произведения дает весьма скромный (к тому же неустойчивый) эффект с точки зрения развития основ мастерства детей-инструменталистов? Думается, вместе с тем, что находить пути решения данной проблемы не так уж трудно: надо проявлять инициативу, организуя выход музыкально-исполнительского творчества детей из привычных, весьма тесных аудиторий музыкальных школ в широкое пространство социального бытования академической музыки.

С обсуждаемой проблемой тесно связаны задачи накопления и постоянной готовности репертуара, неизменного наличия хорошей исполнительской формы. Но не только это. Постоянное повторение ранее подготовленных произведений, необходимость поддержания их в наилучшей концертной форме являются важным средством развития мастерства. Ибо о повторении как таком здесь можно говорить лишь с определенной долей условности.

Ведь исполненное прежде сочинение при постоянном возобновлении и повторении каждый раз попадает в совершенно иной, новый для ученика музыкально-художественный контекст, воссоздается более совершенными технико-технологическими средствами. Это открывает возможность его исполнения на другом, более высоком уровне. Не случайно Б. Л. Яворский в одном из писем своим ученикам и единомышленникам, созидавшим фундамент музыкальной культуры и образования в строящемся Магнитогорске, в присутствии ему императивном тоне требовал: «Всех заставлять играть все наизусть и ...проверять весь репертуар с начала школы — увидите, какие будут результаты...» (234, 531).

Специфическим видом концертных выступлений детей-исполнителей служат разного рода конкурсы, число которых ныне неуклонно растет. И хотя немало типог-

рафской краски было израсходовано на публикацию разноречивых суждений по поводу их вреда или пользы, без конкурсов уже нельзя представить себе современную музыкальную жизнь. Можно увидеть, что детские исполнительские конкурсы преследуют несколько целей, значимых в социально-культурном плане. Это, во-первых, активизация поиска талантов, способных сохранять и умножать достижения музыкально-исполнительского искусства. Во-вторых, оптимизация их инструментального развития, достижение в ранние годы зрелого виртуозного мастерства, что было характерной чертой детского исполнительства в прошлом. Наконец, в-третьих, стремление привлечь к одаренным детям общественное внимание, чтобы создать более благоприятные материальные условия для воспитания новых поколений ярких музыкантов, в которых остро нуждается современная музыкальная культура.

Для решения этих задач детские музыкальные конкурсы представляют собой несомненно нужный инструмент практики социально-культурного развития. Они полезны и в качестве информационного средства, расширяющего круг потенциальных слушателей инструментальной музыки. Но надо видеть и отрицательные моменты в нынешнем конкурсном марафоне. Главный из них, пожалуй, состоит в том, что программы конкурсов и весь стиль их проведения предъявляют к юным конкурсантам требования, условно говоря, скорее количественного, нежели качественного порядка. Это и значительные технические трудности исполняемых сочинений, и непременно быстрые темпы, порой считающиеся доказательством виртуозности, и психологическая устойчивость эстрадного поведения, и многое другое.

К сожалению, конкурсные требования мало отражают художественные критерии исполнения — своеобразие звуковой палитры, выразительность, самобытность интонирования, стилистическую достоверность и пр., хотя осуществить это, разумеется, совсем непросто. Определенными шагами к преодолению трудностей переориентации детско-юношеских исполнительских конкурсов на оценку развития художественных качеств молодых музыкантов

могли бы, по нашему мнению, служить несколько инициатив. Так, полезно проводить разнообразные конкурсы внутри школ (или межшкольные соревнования в пределах города, района), в том числе и среди скрипачей младшего возраста. Их можно посвящать основополагающим качествам скрипичной игры, например, выразительности интонирования, добротности тона, межпозиционной игре, развитию штрихов, вибрато и т. д.

Затем нужны детские конкурсы, пропагандирующие высокие художественные критерии исполнения произведений скрипичной классики — сольных сочинений Телемана и Баха, сонат Корелли и Генделя, концертов Вивальди. Очень полезны соревнования на лучшее исполнение виртуозных пьес школьного репертуара (всевозможных «Прялок», «Пчелок», «Вечных движений», «Кумушек», «Волчков» и пр.), где критериями качества были бы не внешняя беглость пальцев или формальное выполнение штриха, а *качество озвучивания* мелодического потока и характер нюансирования, раскрывающий поэтику образов той или иной скрипичной миниатюры.

Весьма целесообразно проведение специальных конкурсов на лучшее исполнение кантиленных пьес. Здесь могли бы в разных группах соревноваться юные скрипачи всех возрастов, представляя все богатство скрипичной кантилены: скажем, от «Соловьем залетным» до «Largo» Верачини либо «Adagio» Вивальди. Нужны конкурсы, посвященные отдельным (в том числе учебным) видам и жанрам скрипичной музыки — вариационным циклам, сонатам, концертам (исполняемым, конечно, полностью!), этюдам и даже гаммам (если, разумеется, выдвинуть музыкально существенные и методически актуальные критерии их исполнения).

Словом, конкурсное дело в области скрипичного искусства нуждается в усилении художественных критериев оценки мастерства юных исполнителей. Реализовывать эту задачу, актуальную и для артистических конкурсов, можно лишь на базе преемственности, если заметно приблизить тематику и критерии детских конкурсных состязаний к художественной первооснове музыки. Конкретные пути реализации данного требования, думается, могут быть

самыми разнообразными. Здесь — широкое поле для проявления творческих инициатив педагогических коллективов музыкальных школ.

В итоге такой деятельности подготовительная работа, концертная практика и конкурсы составят единую, целостную систему перспективного учения юных скрипачей, нацеленную на сохранение и упрочение достижений, дальнейшее развитие российской скрипично-исполнительской культуры.

Заключение

НАЧИНАЮЩИЙ СКРИПАЧ: БУДУЩИЙ ПРОФЕССИОНАЛ ИЛИ ЛЮБИТЕЛЬ?

В каждом необходимо найти и развивать те ценные и интересные качества, которые в нем заложены, с тем, чтобы помочь будущему музыканту обрести свое творческое лицо.

А. И. Ямпольский

Вопрос, вынесенный в заглавие заключительного раздела настоящего пособия, может показаться несколько риторическим в свете всего сказанного ранее: ведь анализ скрипично-педагогических проблем неизменно шел на уровне профессиональных представлений о скрипичном искусстве, исполнительском мастерстве скрипача. Но в том как раз и состоит главная идея книги — расширить горизонты начального учения, скрипичной педагогики в целом — независимо от того, к каким конечным результатам может прийти тот или иной начинающий ученик. Ибо возможность наилучших достижений должна быть открыта всем.

С этой позиции мы и стремились дать здесь эскиз современной теории основ формирования скрипично-исполнительского мастерства, обосновать некоторые положения стратегии и тактики начальных этапов учения скрипача, теоретические принципы детской скрипичной педагогики. Попытаемся теперь свести воедино главное из рассмотренного на предшествующих страницах с тем, чтобы сформулировать ряд принципов, вытекающих из всего сказанного.

В качестве исходной методологической задачи был обозначен *системный, культурологический подход*, реализуемый, среди прочего, в двух аспектах: 1) в плане использования современных данных наук о Человеке и Искусстве; 2) путем опоры на целостность личности ребенка, на его формирующийся интеллектуальный потенциал, эмоционально-образный мир, склонность к самовыражению. Предложенные три апологии системы начального учения скрипача — *мышление—технология—творчество* — и дол-

жны были привлечь внимание читателя к необходимой опоре прежде всего на последовательное развитие музыкально-инструментального мышления ребенка и его неизбежную потребность в творческой деятельности. Технология же, поглощающая ныне максимум усилий учеников и педагогов, не случайно поставлена в центр этой триады. Тем самым хотелось подчеркнуть, что, с одной стороны, полноценное овладение ею, бесспорно, имеет основополагающее значение для становления мастерства скрипача. Но, с другой стороны, она бесплодна для него как Искусства, если не управляется мышлением и не питается живительными соками творчества.

Ибо речь в данном случае, подчеркнем это, идет не о симбиозе узко понимаемых и разрозненных технических средств исполнительства, а о цельном постижении в самом широком смысле того, *«как делается» Музыка на скрипке*. В этом плане технологический слой мастерства, присущий *всем компонентам* последнего, оказывается как бы встроенным в «содержательный каркас», образуемый мышлением и творчеством скрипача как основными детерминантами его исполнительской деятельности.

Под этим углом зрения в первой главе, исходя из стратегической цели начального учения скрипача — создания полноценного фундамента развития скрипично-исполнительского мастерства — обсуждены некоторые, с нашей точки зрения, наиболее важные тактические задачи. Во-первых, постижение исполнительской культуры как целостности и ее структурных компонентов в качестве инструмента включения потенциалов одаренности и ее гармонизации. Во-вторых, целесообразность передачи культурных приемов и средств скрипичной игры от учителя к ученику в процессе организации совместной творческой деятельности музицирования, поначалу основанной на подражании ребенка взрослому, но имеющей неуклонную тенденцию к развитию самостоятельности. Наконец, в-третьих — широкий подход к овладению скрипичной технологией, основанный на развитии исполнительского мышления и творчества юного скрипача в единстве трех сфер: образно-художественной, музыкально-звуковой и инструментально-двигательной. В целом центральную идею данной главы и соответственно

наиболее перспективную тактическую задачу мы видели в том, чтобы обосновать необходимость и возможность развития профессиональных основ исполнительского мышления у начинающего скрипача.

Во второй главе была предпринята попытка, опираясь на понимание исполнительского мастерства скрипача не как суммы навыков ремесла, а как *цельного искусства*, рассмотреть его формирование в аспекте становления целостной личности юного музыканта. С такой именно позиции мы старались обсудить исконные проблемы скрипичной *технологии*. Так, реализация звукового идеала была тесно увязана с постоянным общением с музыкой — ее созданием, исполнением и анализом-слушанием, с развитием у начинающего стремления по-своему раскрыть ее особый, звуко-фантазийный мир в собственном исполнительском творчестве.

В центр этого процесса закономерно поставлено *выразительное произнесение (интонирование) мелодии* (тематизма крупных сочинений). Ибо подобно тому, как в самой мелодии свертываются все художественно-эстетические отношения музыкального целого, репрезентирующие его интонационную форму и духовное содержание, углубленная работа над произнесением (интонированием) мелодии интегрирует все компоненты музыкально-исполнительской культуры скрипача, иначе говоря — связывает системными узами воедино три постулированные выше детерминанты исполнительского процесса: развитие *художественно-образного музыкального мышления*, овладение *скрипичной технологией* и становление *творческой деятельности*. Таким образом, работа над произнесением мелодии выступает и в качестве цели — *создания Музыки* — и служит средством овладения *художественной технологией* скрипичного исполнительства.

Такое толкование технологической проблемы вызвало необходимость подчеркнуть истинный смысл скрипичной виртуозности, важный с точки зрения закладывания ее фундамента в начальном обучении. Не только, да и не столько внешние технические качества скрипача (сколь бы ни были они яркими сами по себе) — беглость, стремительное *staccato*, ошеломляющий каскад двухголосных терцовых пассажей,

двойных флажолетов или *pizzicato* левой рукой и т. д. — характеризуют виртуозность, сколько художественная завершенность, подлинная «доблестность» исполнения с точки зрения совершенного ее качества и цельности компонентов исполнительства, когда каждый из них уже не воспринимается как нечто отдельное, а возникает эстетическое наслаждение гармонией и изяществом целого.

Третью, завершающую главу пособия мы не случайно посвятили проблемам *организации творчества* юного скрипача. Определяющей здесь была мысль о том, что его творческое становление нуждается в обеспечении множества педагогически обоснованных условий. Едва ли не главные среди них — такой выбор исполняемой музыки и инструктивного материала, объема, последовательности и сроков их изучения, такое использование учебных технологий, которые могут наилучшим образом цементировать фундамент успешности индивидуальных и коллективных занятий, осуществляемых в совместно-продуктивной деятельности учащихся скрипичного класса и его руководителя.

В первом приближении была предпринята попытка наметить ряд этапов становления юного скрипача, которые, понятно, сугубо индивидуальны и имеют довольно подвижные границы, но, тем не менее, дают, согласно нашему замыслу, важное представление о необходимой завершенности тех или иных стадий развития юного скрипача как условия перехода на более высокую ступень овладения искусством скрипичной игры. Заключительной темой разговора об успешности учения юного скрипача стали подготовительная работа, концертные выступления и конкурсы — единый процесс, требующий адекватной мотивации, наличия психологической установки на исполнение музыки *для слушателей*.

Обобщая все сказанное в главах и разделах настоящего учебного пособия, попытаемся теперь отобразить предлагаемые концептуальные выводы в виде дерева принципов, которые могли бы представить некий эскиз современной теории начального учения скрипача.

Главную, отправную позицию, самую ветвистую крону этого дерева определим как *генеральный музыкально-дидактический принцип системности процесса формирования и*

развития основ исполнительского мастерства и культуры скрипача, вытекающий из их целостной и многокомпонентной природы. Как указано во Введении, мы попытались отобразить последнюю наглядно в виде иерархически выстроенной графической модели (рис. 1).

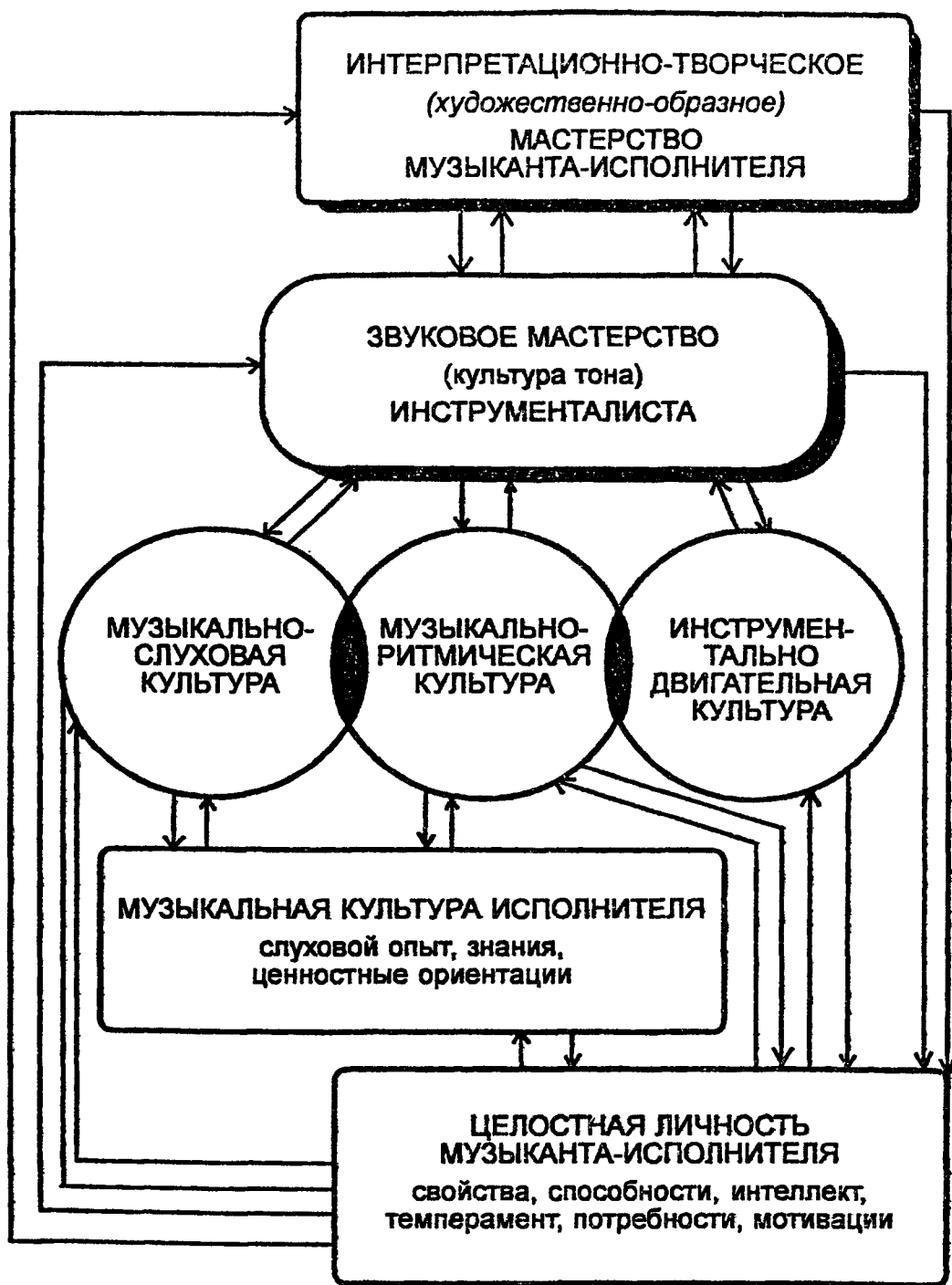
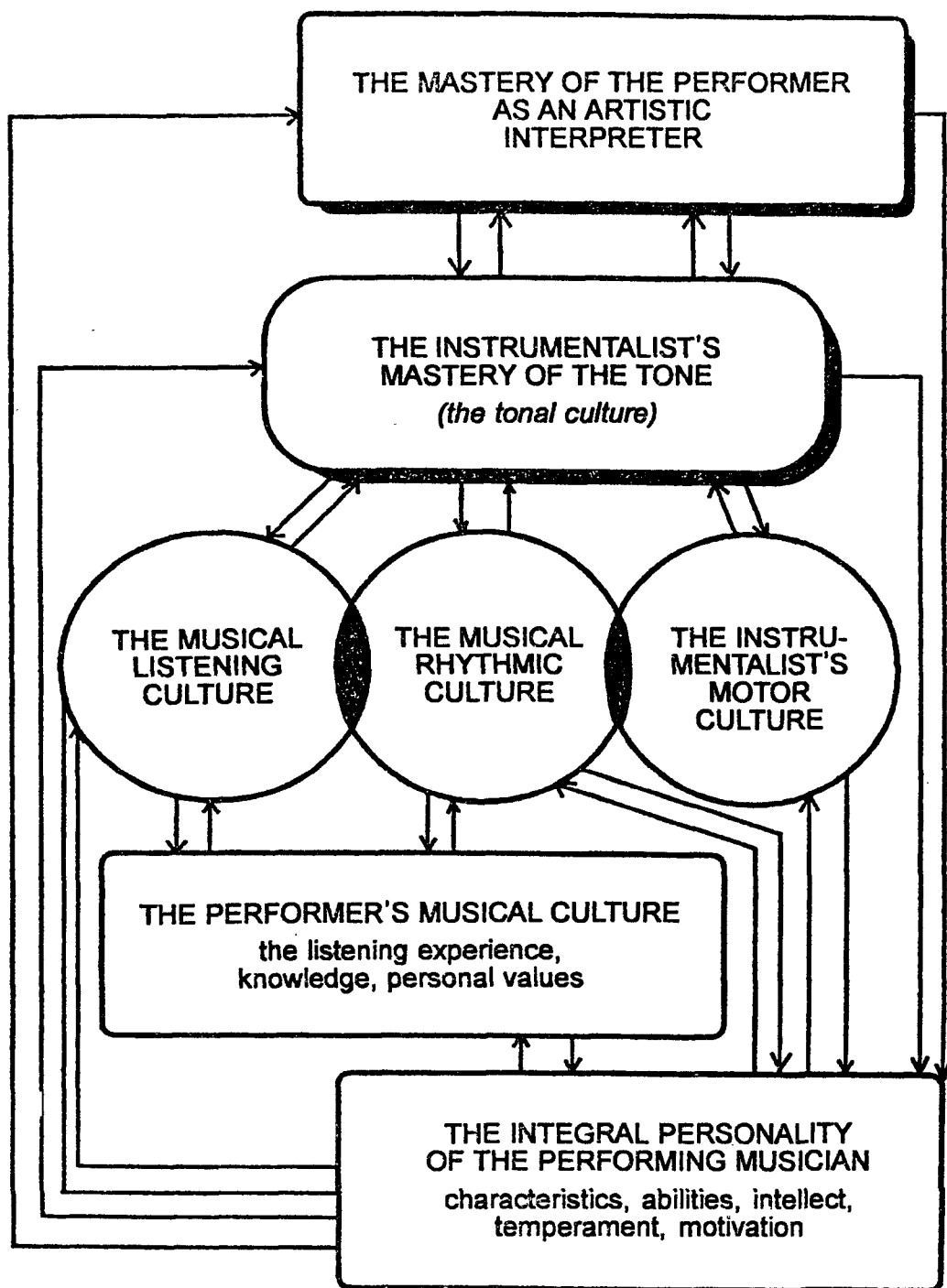


РИС. 1
Структурно-функциональная модель исполнительского мастерства музыканта-инструменталиста

В ходе конкретизации данного принципа неизменно возникает проблема понимания скрипичного мастерства не как суммы отдельно развиваемых способностей и формируемых навыков, а как цельного сплава, системы, структуры, взаимосопрежений ее компонентов. Это требует существенного



SCHEMATIC 1
*Structural and functional model of the mastery
of the instrumentalist performing*

переосмысления многих устоявшихся методов обучения скрипача, имеющих противоположную направленность на «разделение задач» и суммирование элементов мастерства. Ориентирами этого процесса могут служить другие ветви дерева — конкретизирующие принципы реализации системного подхода к формированию-развитию скрипичного мастерства, которые состоят в следующем.

1. *Принцип опоры обучения на развитие выраженных свойств, склонностей и способностей.* Данный принцип определяет, что «вход» в систему мастерства, теоретически возможный через любой его структурный компонент, практически целесообразен путем оптимизации развития специфических сторон дарования начинающего. В этом случае в процесс становления и гармонизации фундаментальных основ мастерства активно включаются компенсаторные механизмы. Процесс фундаментализации мастерства как бы приобретает двойную направленность. С одной стороны, он опирается на более выраженные свойства и способности; с другой — развитие последних основывается на овладении культурными способами деятельности, в первую очередь теми, которые наиболее значимы для данного ребенка. А благодаря функциональной системности исполнительского действия они становятся генератором формирования мастерства в целом.

2. *Принцип обучения начинающего скрипача на высоком уровне требований профессионального мастерства.* Данный принцип реализуется в самых разных ипостасях — в ходе изучения музыкальных произведений и овладения средствами их исполнения, он пронизывает, в сущности, весь учебный процесс — от его первых шагов до завершающей стадии. Именно об этом, думается, говорил Л. С. Ауэр в тех мудрых словах, которые предпосланы нами в качестве эпиграфа ко второму разделу центральной главы.

3. *Принцип совместно-продуктивной деятельности* находит свое претворение прежде всего в самом начальном периоде учения, когда целостно закладывается база владения инструментом, развития музыкального мышления и творческого отношения к занятиям. В дальнейшем он постоянно реализуется в различных аспектах — в коллективных формах музицирования, характере межличностного

общения педагога и ученика, в практике концертных выступлений и т. д. По существу, реализация данного принципа должна проникать во все поры скрипично-учебного организма для того, чтобы служить своего рода профилактикой авторитарности, унификации и нормативности воздействия педагога-скрипача на своего ученика. Отметим тут важное: триада «мышление—технология—творчество» относится в равной мере к обоим субъектам учебного процесса. Поэтому имеются в виду и педагогическое мышление, и педагогическая технология, и педагогическое творчество квалифицированного музыканта, что порождает формирование тех же качеств у начинающего.

4. *Принцип вариантности* — весьма важный блок системной теории развития основ скрипично-исполнительского мастерства. Направления его реализации в практике учения скрипача, в том числе и в начальной стадии, множественны и исключительно существенны. Они прямо связаны с развитием аналитического мышления в сфере музыкально-интерпретаторского творчества и технологии скрипичной игры, с формированием обобщенных (инвариантных) инструментальных навыков-моделей, с повторением и накоплением репертуара и многим другим. Этот принцип нужно рассматривать в качестве альтернативы существующей в учебной практике однозначной нормативности, не допускающей отклонений и варьирования тех застывших, но якобы незыблемых эталонов, которые утвердились в представлениях определенного числа педагогов.

5. *Принцип преемственности* в учении начинающего скрипача столь же многозначен, как и предыдущие принципы. Он требует прежде всего выявления базового комплекса (системы свойств, навыков), который должен быть заложен в фундамент здания мастерства с самого начала. А затем с помощью различных педагогических средств этот комплекс (или его системный компонент) может служить фактором достижения нового уровня последовательного развития, как бы отрицающий предшествующий этап учения. Разные преломления данного принципа соотносят его реализацию с необходимостью сквозного решения таких настоящих скрипично-педагогических проблем, как, например, развитие ладового мышления, метроритмических навыков,

управление мышечной активностью и т. д. Разумеется, предметом преемственности должно быть и выразительное интонирование мелодической ткани, что закономерно пронизывает весь процесс учения юного скрипача.

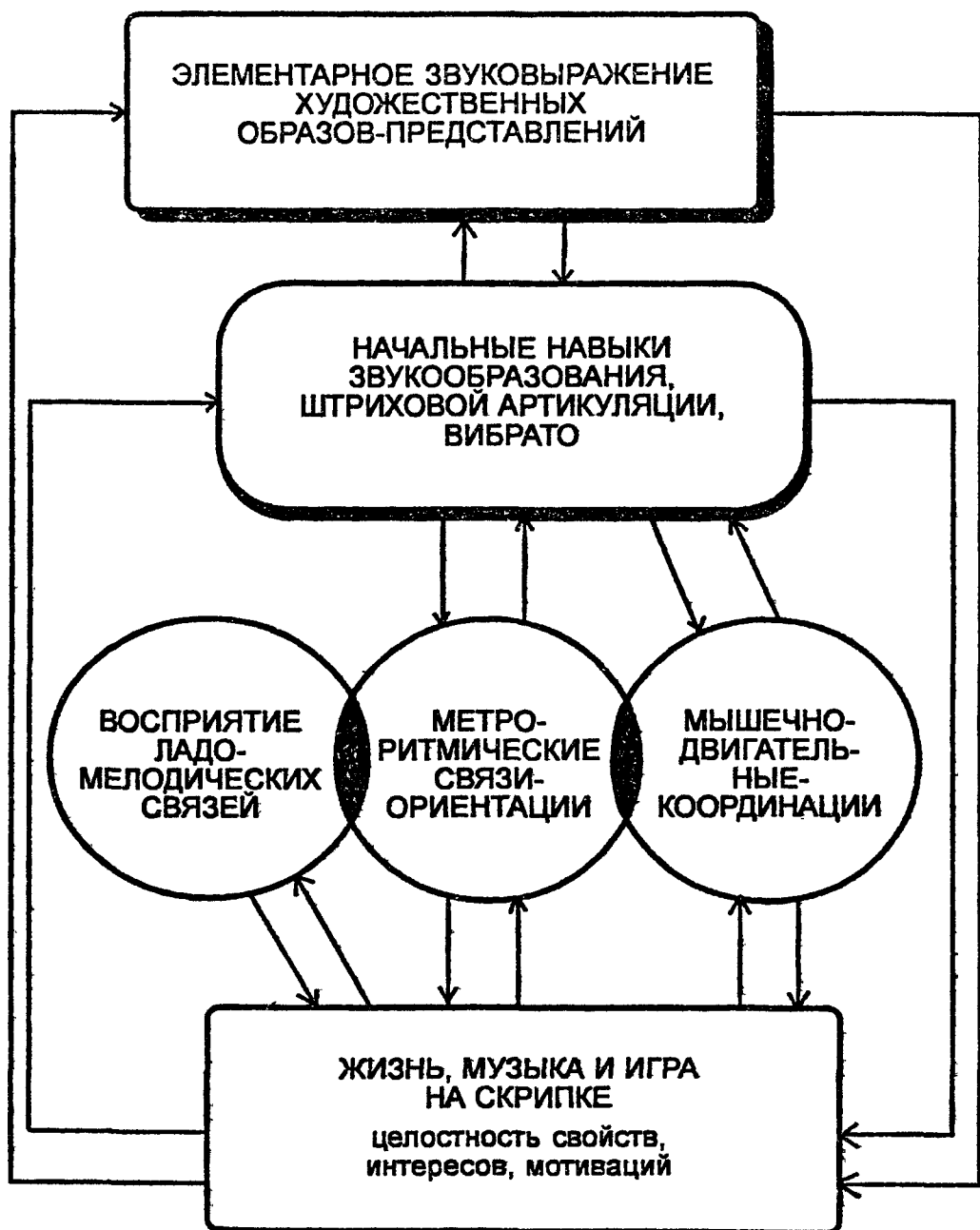
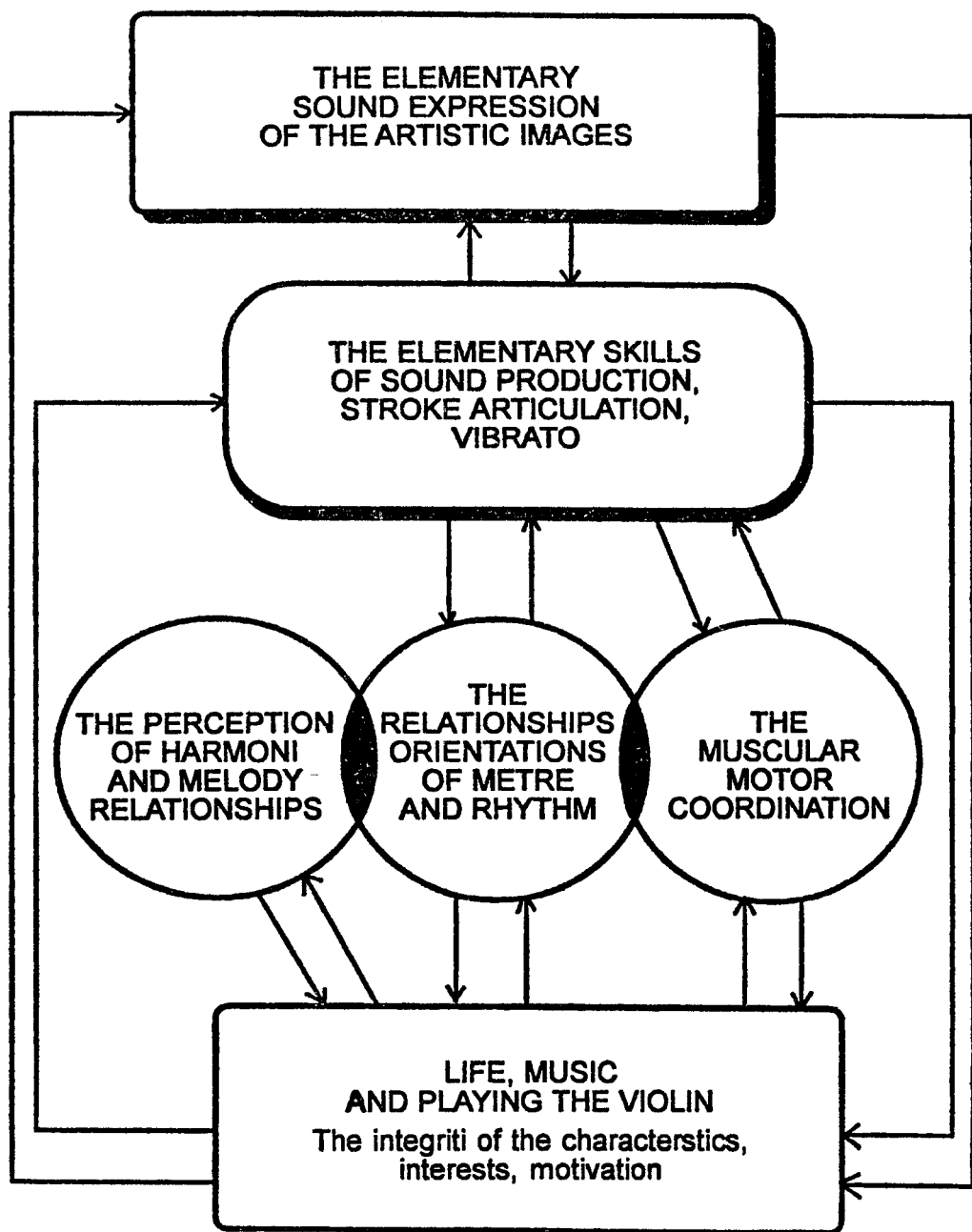


РИС. 2

Модель базового комплекса формирования основ исполнительского мастерства у начинающего скрипача

Цельное представление о базовом комплексе основ скрипично-исполнительского мастерства репрезентирует соответствующая графическая модель, относящаяся к первым шагам начинающего скрипача (рис. 2).



SCHEMATIC 2
The model of the complex of forming the foundations for the beginning violinist's performing mastery

Следует сказать, что сформулированные выше принципы системного подхода в начальном учении скрипача сами представляют собой некую систему, эффективность которой зависит от меры их комплексного применения, от взаимосвязи конкретных действий, наполняющих процесс реализации.

Напомним, что в самом начале было высказано теоретическое положение о комплексировании исполнительских качеств скрипача в трех блоках, образующих в совокупности широко понимаемое Мастерство: 1) *мотивационно-ориентационном*, стимулирующим развитие мышления музыканта; 2) *операционально-технологическом* и 3) *интерпретационно-творческом*.

Теперь подчеркнем: взаимодействие этих блоков в процессе становления и накопления мастерства, иными словами развитие *мышления*, овладение *технологией* и проявление *творчества* также представляют собой *структуру*, функционирующую *целостно*. Поэтому обращения ко всем трем компонентам триады «мышление—технология—творчество» неизменно присутствовали или подразумевались во всех наших анализах и размышлениях. Ибо процесс учения юного скрипача не может замыкаться в рамках одной тенденции, скажем, технологической, да еще в ее самом узком понимании как инструментальной техники, словно обособленной от сущностных целей — художественных, интерпретаторских, звуковыразительных.

Подведем, в заключение, общие итоги всему сказанному. Преодоление отмеченного во Введении своеобразного кризиса детской скрипичной педагогики, по нашему мнению, связано в наибольшей мере с осмыслением системности мастерства, с признанием необходимости исследовательского поиска наиболее эффективных форм и методов его формирования на самых начальных этапах занятий на скрипке. Важно, чтобы фундамент мастерства, закладываемый в раннем периоде учения, по своему составу и структуре в элементарной генетической форме содержал все системные блоки и компоненты, присущие исполнительству Мастера.

Для претворения такого подхода в широкой практике воспитания начинающих скрипачей понадобится кар-

динально переосмыслить некоторые устоявшиеся приемы и методы скрипичной педагогики. Традиционный путь «от легкого к трудному» и «от простого к сложному», повлекший за собой неоправданное расчленение цельных по своей природе и функциональной сущности исполнительских действий скрипача, понадобится сменить на системный характер учения, предполагающий ориентацию с самого начала на завершенные и целостные компоненты искусства скрипичной игры.

Потребуется решительно отойти от внеличного привития всем начинающим унифицированной суммы игровых умений и обратиться к глубокому изучению творческого потенциала каждого ребенка, пришедшего в скрипичный класс, к оптимизации развития его неповторимой личности, к пробуждению фантазии, воображения, творческих качеств как базы формирования мастерства.

Три предложенные апологии этого процесса — *мышление-технология-творчество*, являющиеся системным зерном предлагаемой методологической концепции, — правомерно в равной степени относить к учению будущего скрипача-профессионала и воспитанию хорошо подготовленного, культурного любителя скрипичной игры. Согласно развиваемой здесь концепции, профессиональное и любительское исполнительство на смычковых инструментах должны иметь *единую базу*. Ибо скрипка, виолончель, альт, контрабас — профессиональные инструменты, предъявляющие к участникам любительского музицирования (ансамблевого и оркестрового) высокие требования владения специальными умениями и навыками.

Поэтому хотелось бы подчеркнуть важность соединения современных тенденций массового скрипичного (шире — инструментального) обучения с выдающимися, признанными во всем мире, достижениями отечественной скрипично-исполнительской школы XX столетия. Присущий последней высокий накал интерпретаторского творчества, сплавленный с совершенным владением богатейшим арсеналом средств исполнительства, способен стать как для скрипача-профессионала, так и для музыканта-любителя неиссякаемым источником духовного обновления.

Конечно, обозначенный в настоящем пособии эскиз теории начального учения скрипача является только ее общей схемой, которая потребует дальнейшей исследовательско-методической работы, развития и конкретизации отдельных положений, высказанных лишь конспективно и нуждающихся в тщательной разработке. Понадобится и широкая экспериментальная работа, которую, думается, можно организовывать в альтернативных учебных заведениях — музыкальных лицеях, гимназиях, колледжах, которые сегодня приходят на смену унифицированным школам. Но заниматься этим должны сами преподаватели, овладевшие научными методами практико-ориентированной исследовательско-педагогической деятельности. Надеемся, что в новых условиях в недалеком будущем они заявят о себе.

Охарактеризованный здесь широкий и целостный подход к проблеме интенсивного формирования-развития основ исполнительского мастерства на начальных этапах музыкального обучения относится, мы полагаем, не только к области скрипичного искусства, к скрипичной педагогике. Он представляет собой определенный взгляд на доселе не использованные возможности сложившейся в нашей стране широкой практики начальных музыкально-инструментальных занятий детей как системы *специализированного воспитания и обучения музыканта*.

Система эта может иметь два социально ценных результата. Первый — современно подготовленный музыкант-профессионал: концертный исполнитель, ансамблист, оркестрант, педагог. Второй — образованный музыкант-любитель, который в идеале должен отличаться от первого лишь материальным источником своего жизненного существования. И еще, пожалуй, тем, что указанная выше триада детерминант овладения исполнительским мастерством существует для музыканта-любителя в своеобразной инверсии: от овладения технологическим мастерством через развитие музыкально-инструментального мышления — *к творчеству жизни*.

В связи с этим заметим, что любительское инструментальное музицирование в России XIX — начала XX века было тесно сплетено со становлением профессионального

искусства. Достаточно вспомнить музыкально-образовательные тенденции М. А. Балакирева, В. В. Стасова, С. И. Танеева, П. И. Чайковского, Б. Л. Яворского и др. В истории русского скрипичного искусства в этом плане, например, впечатляет творческая личность А. Ф. Львова, крупного скрипача-любителя, искусство которого вызывало в Европе восхищение у многих музыкантов. Р. Шуман, в частности, писал о том, что в стране, где есть такие любители, как Львов, музыкальная культура стоит на высоком уровне.

Подчеркнем, в заключение, что возрождение исконных российских традиций скрипичного музицирования в сочетании с задачей сохранения и дальнейшего умножения мировых достижений отечественного профессионального скрипичного искусства — важнейшая, актуальнейшая задача теории и практики скрипичной педагогики на современном этапе ее развития.

Использованная и рекомендуемая литература

1. *Авазашвили М., Веденин И.* Об оптимизации теоретической и методической подготовки педагога-инструменталиста // Актуальные проблемы струнно-смычковой педагогики / Тр. Новосибир. конс.. Вып. 5. Новосибирск, 1987. С. 58–66.
2. *Агарков О. М.* Вибрато как средство музыкальной выразительности в игре на скрипке: Исследовательско-методический очерк. М., 1956.
3. *Алексеев А. Д.* Творчество музыканта-исполнителя: На материале интерпретаций выдающихся пианистов прошлого и современности. М., 1991.
4. *Анохин П. К.* Очерки по физиологии функциональных систем. М., 1975.
5. *Анохин П. К.* Функциональная система — основа физиологической архитектуры поведенческого акта. Избр. труды. Системные механизмы высшей нервной деятельности. М., 1979. С. 3–99.
6. *Асафьев Б. В.* Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Л., 1973.
7. *Асафьев Б. В.* Музыкальная форма как процесс. Ч. 2: Интонация. Л., 1971.
8. *Асафьев Б. В.* Речевая интонация / Под ред. Е. М. Орловой. М.; Л., 1965.
9. *Ауэр Л. С.* Моя школа игры на скрипке: Интерпретация произведений скрипичной классики. М., 1965.
10. *Баренбойм Л. А.* Путь к музицированию. 2-е изд. Л., 1979.
11. *Бахтин М. М.* Ответ на вопрос редакции «Нового мира» // Эстетика словесного творчества. М., 1974. С. 329–330.
12. *Беккер Х., Ринар Д.* Техника и искусство игры на виолончели. М., 1978.
13. *Беленький Б., Эльбойм Э.* Педагогические принципы Л. М. Цейтлина. М., 1990.
14. *Бенюмов М. И.* О специфике художественных средств музыканта-исполнителя: Автореф. дис. ... канд. искусствоведения / Моск. конс. М., 1985.
15. *Берио Ш.* Школа для скрипки: В 3 ч. Ч. 1. О механизме: Понятие об элементарной технике. М.; Пг., 1923.
16. *Берлянич М. М.* К проблеме развития мелодического слуха при обучении игре на скрипке // Учебно-воспитательная работа

- в струнно-смычковых классах детских музыкальных школ. М., 1975. С. 45–76.
17. Берлянчик М. М. Методологические проблемы воспитания музыканта-исполнителя на смычковых инструментах // Исполнительское искусство: Виолончель. Контрабас. М., 1988. С. 60–79.
 18. Берлянчик М. М. О предпосылках перспективного обучения в классе скрипки // Вопросы музыкальной педагогики: Смычковые инструменты. Новосибирск, 1973. С. 38–59.
 19. Берлянчик М. М. О развитии интонационного слуха исполнителя // Вопросы воспитания музыкального слуха. Л., 1987. С. 20–43.
 20. Берлянчик М. М. Оптимизация теоретического образования — резерв подготовки педагога в музыкальном вузе // Пути развития методики преподавания в музыкальном вузе. Владивосток, 1989. С. 5–16.
 21. Берлянчик М. М. Основы формирования исполнительского мастерства скрипача: Исследование / Новосиб. конс., Магнит. музпединститут. 1993. Рук. депонир. в НИО Информкультура, № 2792.
 22. Берлянчик М. М. Пути активизации интонационно-мелодического мышления начинающего скрипача // Вопросы музыкальной педагогики. Вып. 2. М., 1980. С. 29–59.
 23. Берлянчик М. М. О развитии культуры мелодического интонирования в процессе воспитания скрипача: Вопросы методологии и теории // Вопросы смычкового искусства. М., 1980. С. 46–79.
 24. Берлянчик М. М. Преемственность в воспитании скрипача: сущность, аспекты изучения, пути оптимизации // Актуальные вопросы струнно-смычковой педагогики. Новосибирск, 1987. С. 38–51.
 25. Берлянчик М. М. Развитие художественной культуры исполнителя в музыкальном лицее // Музыкальный лицей: задачи, проблемы, перспективы. Новосибирск, 1989. С. 51–60.
 26. Берлянчик М. М. Системность личностно-профессиональных качеств исполнителя: К проблеме преемственности в музыкальном образовании // Психологические и педагогические проблемы музыкального образования. Новосибирск, 1986. С. 35–55.
 27. Берлянчик М. М., Мазченко Ю. Н. Проблема преемственности в обучении альтиста // Вопросы музыкальной педагогики. Вып. 8. М., 1987. С. 5–24.
 - 27а. Бернштейн Н. О построении движений. М., 1947.
 28. Благовещенский И. П. Из истории скрипичной педагогики. Минск, 1980.
 29. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. М., 1973.
 30. Бодина Е. А. Воспитательная функция музыки: эволюция и современные тенденции реализации: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1992.
 31. Брейтбург Ю. А. Йозеф Иоахим — педагог и исполнитель. М., 1966.
 32. Брон З., Нечипорук А. Об интенсификации процесса обучения скрипача // Проблемы комплексного творческого воспитания музыканта-исполнителя (школа—училище—вуз). Новосибирск, 1984. С. 113–119.

33. Булатов Л. Некоторые вопросы современной скрипичной педагогики в трудах К. К. Родионова // Скрипичное искусство: История, исполнительство, педагогика. М., 1985. С. 91–113.
34. Булатов Л. Скрипичные сонаты Г. Ф. Генделя в педагогическом репертуаре // Музыкальная классика в современном исполнительстве и педагогике. М., 1981. С. 97–113.
35. Балк-Фалк М. Адаптация метода Кодая к задачам фортепианного обучения и данные сравнительного статистического анализа структуры мелодики // Вопросы воспитания музыканта-исполнителя. М., 1983. С. 139–155.
36. Валькова В. Б. Музыкальный тематизм—мышление—культура. Нижний Новгород, 1992.
37. Волкова Т. Формирование навыка вибрато у скрипачей // Скрипка, альт: история, музыкальное наследие, педагогика. М., 1990. С. 138–157.
38. Володарский П., Доронин В., Рылатко В. Первые шаги: Пособие для начинающих скрипачей. Минск, 1980.
39. Володин А. А. О воспитании переходных процессов, музыкальных звуков // Вопросы психологии. № 4. 1972. С. 51–60.
40. Володин А. А. Психологические аспекты восприятия музыкальных звуков: Дис. ... д-ра психол. наук. Т. 1. М., 1969.
41. Вопросы методики начального музыкального образования / Сост. В. Натансон, В. Руденко. М., 1981.
42. Вопросы музыкальной педагогики. Вып. 2 / Сост. В. И. Руденко. М., 1980; Вып. 7 / Сост. Он же. М., 1986; Вып. 8 / Сост. С. П. Понятовский. М., 1987.
43. Вопросы скрипичного исполнительства и педагогики / Сост. С. Сапожников. М., 1968.
44. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте: Психологический очерк. М., 1967.
45. Выготский Л. С. Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Избр. психологические исследования. М., 1956.
46. Гайдамович Т. Диалоги с Н. Н. Шаховской: Из «Записных книжек» педагога // Музыкальное исполнительство и педагогика: История и современность. М., 1991. С. 76–86.
- 46а. Гайдамович Т. А. Жизнь педагога в творчестве его учеников // Янкелевич Ю. И. Педагогическое наследие. 2-е изд., перераб. и доп. М., 1993. С. 166–181.
47. Гайдамович Т. Мстислав Ростропович. М., 1969.
48. Гальперин П. Я. Предисловие // Управляемое формирование психических процессов. М., 1977. С. 3–5.
49. Гарбузов Н. А. Возникновение гармонических образов при восприятии мелодий // Проблемы физиологической акустики. Т. 1. М., 1949. С. 153–158.
50. Гарбузов Н. Н. — музыкант, исследователь, педагог / Общ. ред., предисл. и коммент. Ю. Н. Рагса. М., 1980.
51. Гвоздев А. В. Изучение произведений крупной формы в старших классах ДМШ. Новосибирск, 1992.
52. Гертович Р. Оркестр в детской музыкальной школе: Вопросы организации и руководства // Вопросы музыкальной педагогики. Вып. 7. М., 1986. С. 152–160.

53. *Гертович Р.* Работа над освобождением мышц у скрипачей // Вопросы методики начального музыкального образования. М., 1981. С. 166–176.
54. *Гинзбург Л.* Джузеппе Тартини. М., 1969.
55. *Гинзбург Л., Григорьев В.* История скрипичного искусства: Вып. 1. М., 1990.
- 55а. *Глезарова М. С.* Особенности педагогических приемов Ю. И. Янкелевича // Янкелевич Ю. И. Педагогическое наследие. 2-е изд., перераб. и доп. М., 1993. С. 268–282.
- 55б. *Голубева Э. А.* Способности и индивидуальность. М., 1993.
56. *Готсдинер А.* Велико ли расстояние от дошкольника до первоклассника? На путях реализации школьной реформы в музыкальном обучении // Вопросы музыкальной педагогики. Вып. 7. М., 1986. С. 29–38.
57. *Готсдинер А. Л.* Слуховой метод обучения и работа над вибрацией в классе скрипки. Л., 1963.
58. *Григорян А.* Начальная школа игры на скрипке. М., 1954.
59. *Григорян Л. А.* От трех до семи: Музыкально-психологическое исследование. Ереван, 1986.
60. *Григорьев В. Ю.* Методическая система Ю. И. Янкелевича // Янкелевич Ю. И. Педагогическое наследие. 2-е изд., перераб. и доп. М., 1993. С. 181–235.
61. *Григорьев В. Ю.* Некоторые проблемы специфики игрового движения музыканта-исполнителя // Вопросы музыкальной педагогики. Вып. 7. М., 1986. С. 65–81.
62. *Григорьев В. Ю.* Некоторые черты педагогической системы Д. Ф. Ойстраха // Музыкальное исполнительство и педагогика. М., 1991. С. 5–41.
63. *Григорьев В. Ю.* Никколо Паганини: Жизнь и творчество. М., 1987.
64. *Григорьев В. Ю.* О некоторых психологических аспектах работы педагога-музыканта // Вопросы музыкальной педагогики. Вып. 8. М., 1987. С. 44–56.
65. *Григорьев В. Ю.* Проблемы звукоизвлечения на скрипке: Принципы и методы. М., 1991.
66. *Григорьев В. Ю.* Развитие и продолжение теоретических взглядов профессора А. И. Ямпольского в области методики преподавания и его практического педагогического опыта профессором Я. И. Рабиновичем // Проблемы воспитания музыканта-исполнителя. М., 1984. С. 3–18.
67. *Григорьев В. Ю.* Самостоятельная работа по специальности: Принципы и методы. М., 1988.
68. *Григорьев В. Ю.* Специфика исполнительского творчества и работа над музыкальным произведением // Актуальные вопросы струнно-смычковой педагогики. Новосибирск, 1987. С. 25–37.
69. *Григорьев В. Ю.* Исполнитель и эстрада: Монография / Под ред. М. М. Берлянского. М., 1998.
70. *Гринберг М., Пронин В.* В классе П. С. Столярского // Музыкальное исполнительство. Вып. 6. М., 1970.
71. *Грицюс А.* Методические пояснения для учителей к скрипичной азбуке «Играй, мой кузнечик». Вильнюс, 1986.
72. *Гуревич Л.* Воспитание аппликатурного мышления юного скрипача // Вопросы музыкальной педагогики. Вып. 7. М., 1986. С. 123–135.

73. *Гутников Б.* Об искусстве скрипичной игры. Л., 1988.
74. *Гутман И. А.* Работа над левой и правой рукой скрипача в трех типовых положениях. 1958. Рукопись, хранится в библиотеке Новосибирской консерватории.
75. *Давидян Р. Р.* Квартетное искусство. М., 1984.
76. *Давыдов В. В.* Виды обобщения в обучении. М., 1972.
77. *Давыдов В.* Новое в науке о психологии школьника. М., 1969.
78. *Дмитриев А. Н.* Предисловие // *Еременко К.* О перспективах развития симфонического оркестра. Киев, 1974. С. 3–5.
79. *Евин И. А.* Проблема самоорганизации в искусстве: Автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 1992.
80. *Егорова М. С., Макарова Т. М.* Развитие как предмет психогенетики // Вопросы психологии. 1992. № 5–6. С. 5–15.
- 80а. *Жислин Г. Е.* Эстетические взгляды Ю. И. Янкелевича // *Янкелевич Ю. И.* Педагогическое наследие. 2-е изд., перер. и доп. М., 1993. С. 235–253.
81. *Зеленин В. М.* К вопросу классификации скрипичных штрихов // Вопросы теории и практики музыкальной педагогики. Минск, 1989. С. 49–57.
82. *Зимянина А.* О Рихтере // Юность. 1984. № 1.
83. *Зись А. Я.* Теоретические предпосылки синтеза искусств // Взаимодействие и синтез искусств. Л., 1978. С. 5–20.
84. *Ильенков Э.* Откуда берется ум? // Философия и культура. М., 1991. С. 30–43.
85. *Ильина Г. А.* К вопросу о формировании музыкальных представлений у дошкольников // Вопросы психологии. 1959. № 5. С. 134–144.
86. *Камилларов Е.* О технике левой руки скрипача. Л., 1961.
87. *Капишников Н. А.* Музыкальный момент. Кемерово, 1986.
- 87а. *Кирнарская Д. К.* Музыкально-языковая способность как компонент музыкальной одаренности: Автореф. дис. ... канд. искусствоведения. Л., 1989.
88. *Коган Г. М.* Об интонационной содержательности фортепианного исполнения // Сов. музыка. 1975. № 11. С. 94–96.
89. *Коган Л.* Воспоминания. Письма. Статьи. Интервью / Сост. В. Ю. Григорьев. М., 1987.
90. *Коляденко Н. П.* Взаимодействие искусств в художественном воспитании // Художественное воспитание подрастающего поколения: Проблемы и перспективы. Новосибирск, 1989. С. 46–51.
91. *Кольцова М. М.* Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка: Роль двигательного анализатора в формировании высшей нервной деятельности ребенка. М., 1973.
92. *Корредор Х. М.* Беседы с Пабло Казальсом / Вступ. ст. и коммент. Л. С. Гинзбурга. Л., 1960.
93. *Корсунский С. Г.* Интонационное творчество проф. Д. Ф. Ойстраха. 1947. Рукопись хранится в лаборатории музыкальной акустики Московской консерватории.
94. *Костюк А. Г.* Восприятие мелодии. Киев, 1986.
95. *Кременштейн Б. Л.* К вопросу о противоречиях как источнике развития в процессе обучения музыканта-исполнителя // Вопросы музыкальной педагогики. Вып. 7. М., 1985. С. 51–65.
96. *Крупник Е. П.* Роль творческого воображения в интегрировании художественного сознания личности // Высший музыкаль-

- ный колледж: Новое в профессиональном художественном образовании. Магнитогорск; Новосибирск, 1992. С. 68–75.
97. *Курт Э.* Основы линейного контрапункта: Мелодическая полифония Баха. М., 1931.
 98. *Курт Э.* Романтическая гармония и ее кризис в «Тристане» Вагнера. М., 1975.
 99. *Куус И.* Коллективное музицирование в ДМШ и его значение в музыкальном воспитании учащихся // Вопросы методики начального музыкального образования. М., 1981. С. 91–103.
 100. *Кюлевинд Г.* Школа сознания // Знание — сила. 1991. № 5. С. 54–59.
 101. *Леонидов Р. Л.* Взаимодействие интонационно-выразительного и операционального уровней в исполнительском процессе: Автореф. дис. ... канд. искусствоведения. Л., 1989.
 102. *Лесман И.* Интонация / Под ред. Ю. Рагс // *Лесман И.* Очерки по методике обучения игре на скрипке. М., 1964. С. 172–271.
 103. *Либерман М. Б.* Некоторые вопросы воспитания техники левой руки скрипача // Вопросы музыкальной педагогики: Смычковые инструменты. Новосибирск, 1973. С. 60–77.
 104. *Либерман М., Берляничик М.* Культура звука скрипача: Пути формирования и развития. М., 1985.
 105. *Либерман М., Берляничик М.* Развитие вибрато как средства художественной выразительности и исполнительского навыка: Исследовательско-методический очерк / Новос. конс., Магнитог. музпединститут им. М. И. Глинки. 1993. Рук. деп. в НИО Информкультура, № 2767.
 106. *Лонг М.* Заметки педагога // Выдающиеся пианисты-педагоги о музыкальном искусстве. М., 1968. С. 208–235.
 107. *Львов А. Ф.* Советы начинающему играть на скрипке // И. М. Ямпольский. Русское скрипичное искусство: Приложения. М.; Л., 1951. С. 362–367.
 108. *Мазель Л. А.* Вопросы анализа музыки: Опыт сближения теоретического музыкознания и эстетики. М., 1978.
 109. *Мазель Л.* О мелодии. М., 1952.
 110. *Мазченко Ю. Н.* О психологической подготовке учащихся к концертному выступлению / Проблемы комплексного творческого воспитания музыканта-исполнителя (школа–училище–вуз). Новосибирск, 1984. С. 119–125.
 111. *Медушевский В. В.* Двойственность музыкальной формы и восприятие музыки // Восприятие музыки. М., 1980. С. 178–194.
 112. *Медушевский В.* Интонационная форма музыки. М., 1993.
 113. *Медушевский В. В.* О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки. М., 1976.
 - 113а. *Мелик-Пашаев А. А.* Педагогика искусства и творческие способности. М., 1981.
 114. *Мильтоньян С. О.* Вводный курс скрипичной постановки: Методические рекомендации для преподавателей ДМШ и ДШИ. М., 1987.
 115. *Мильштейн Я.* О некоторых тенденциях развития исполнительского искусства, исполнительской критике и воспитании исполнителей // Мастерство музыканта-исполнителя. Вып. 1. М., 1972. С. 3–56.

116. *Мордкович Л.* Детский музыкальный коллектив: Некоторые аспекты работы (на примере ансамбля скрипачей) // Вопросы музыкальной педагогики. Вып. 7. М., 1986. С. 136–152.
117. *Мордкович Л.* Изучая педагогическое наследие П. С. Столярского // Вопросы методики начального музыкального образования. М., 1981. С. 40–50.
118. *Мострас К. Г.* Динамика в скрипичном искусстве. М., 1956.
119. *Мострас К. Г.* Интонация на скрипке: Методический очерк. 2-е изд. М., 1962.
120. *Мострас К. Г.* Система домашних занятий скрипача: Методический очерк. М., 1956.
121. Музыкальное исполнительство и педагогика: Сб. статей / Сост. Т. А. Гайдамович. М., 1991.
122. Музыкальный инструмент (скрипка, альт, виолончель): Программа для детских музыкальных школ (музыкальных отделений школ искусств) / Сост. М. И. Гинзбург, З. Г. Кац, М. А. Кифер и др. М., 1989.
123. Мундыбашский оркестр русских народных инструментов // Пути активизации музыкально-эстетического воспитания школьников. Вып. 2. / Авт.-сост. М. М. Берлянич. М., 1979. С. 27–38.
124. *Назайкинский Е. В.* Звуковой мир музыки. М., 1988.
125. *Назайкинский Е. В.* Когда-то... (Э. Григ, ор. 71, № 1) // Проблемы романтической музыки XIX века. М., 1989.
126. *Назайкинский Е.* О психологии музыкального восприятия. М., 1972.
127. *Назаров И. Т.* Основы музыкально-исполнительской техники и метод ее совершенствования. Л., 1969.
128. *Науменко С. И.* Индивидуально-психологические особенности музыкальности // Вопросы психологии, 1982. № 5. С. 85–93.
129. *Нейгауз Г.* Размышления, воспоминания, дневники. М., 1976.
130. *Одоевский В. Ф.* Лауб в моцартовском гемольном квинтете // Избр. музыкально-критические статьи. М.; Л., 1951. С. 115–117.
131. *Ойстрах Д. Ф.* Воспоминания. Статьи. Интервью. Письма / Сост. В. Ю. Григорьев. М., 1978.
132. *Орентлихерман А. Е.* Подготовка ученика к открытому выступлению // Вопросы методики начального музыкального образования. М., 1981. С. 145–160.
133. О некоторых проблемах учебно-воспитательной работы в классах смычковых инструментов: Обзор материалов смотра методической работы музыкальных школ // Учебно-воспитательная работа в струнно-смычковых классах детских музыкальных школ / Сост. А. П. Прозоров. М., 1975. С. 5–16.
134. *Панкевич Г. И.* Звучащие образы. М., 1977.
135. *Папуш М.* К анализу понятия мелодии // Музыкальное искусство и наука. Вып. 2. М., 1973. С. 135–174.
136. *Папуш М.* Элементы учения о мелодии // Музыкальное искусство и наука. Вып. 3. М., 1978. С. 145–167.
137. *Пархоменко О., Зельдис В.* Скрипка: Школа игры: 1 класс. 2-е изд. Киев, 1987.
138. *Петрова И.* К вопросу о развитии творческих способностей младших школьников // Вопросы музыкальной педагогики. Вып. 2. М., 1986. С. 38–50.

139. *Погожева Т. В.* Вопросы методики обучения игре на скрипке: Учебно-методическое пособие. М., 1963.
140. *Портянкина З.* Метод «воспитания таланта» в американской музыкальной педагогике // Музыка в школе. 1991. № 1. С. 60–63.
141. *Прибрам К.* Языки мозга: Экспериментальные парадоксы и принципы нейропсихологии / Под ред. А. Р. Лурия. М., 1975.
142. Программа для детских музыкальных школ: Специальный класс скрипки / Сост. В. В. Коленцев, П. Р. Меламед, С. В. Муратов; Науч.-метод. кабинет по учеб. завед. искусств и культуры. Киев, 1989.
143. *Раабен Л., Шульпяков О.* Михаил Вайман — исполнитель и педагог. Л., 1984.
144. *Рабей В. О.* Педагогические основы скрипичной школы А. И. Ямпольского: Методическая разработка. М., 1989.
145. *Рабей В.* 12 фантазий для скрипки соло Г. Ф. Телемана // Скрипка, альт: история, музыкальное наследие, педагогика. М., 1990. С. 65–89.
- 145а. *Рабей В.* Сонаты и партиты И. С. Баха для скрипки соло. М., 1970.
146. *Рагс Ю. Н.* Концепция зонной природы музыкального слуха Н. А. Гарбузова: Пути становления, разработка проблемы и дальнейшее ее развитие // Н. А. Гарбузов — музыкант, исследователь, педагог. М., 1980. С. 11–48.
147. *Рагс Ю. Н.* Проблемы воспитания музыкального слуха (о соотношении учебного предмета сольфеджио с художественной практикой) // Вопросы воспитания музыкального слуха. Л., 1987. С. 7–19.
148. *Ражников В. Г.* Исследование музыкального психологического образа // Вопросы психологии, 1978. № 2. С. 69–80.
149. *Ражников В. Г.* Некоторые вопросы теории музыкальных способностей в свете современной психологии и педагогики // Психологические и педагогические проблемы музыкального образования. Новосибирск, 1986. С. 56–69.
150. *Ракитин Л.* О средствах управления учебным процессом в условиях проблемных ситуаций // Проблемное и программированное обучение. М., 1973. С. 57–65.
151. *Раппопорт С.* О вариантной множественности исполнительства // Музыкальное исполнительство: 7-й сб. статей. М., 1972. С. 3–46.
152. *Римский-Корсаков В. Н.* К вопросу о стабильном учебнике в школе для смычковых инструментов // Сов. музыка. 1934. № 10. С. 55–57.
153. *Родионов К.* Начальные уроки игры на скрипке. М., 1951.
154. *Ротенберг В. С.* Две стороны одного мозга и творчество // Интуиция—логика—творчество. М., 1987. С. 36–54.
155. *Руденко В.* Инструментальные обработки в учебно-педагогическом репертуаре // Вопросы музыкальной педагогики. Вып. 2. М., 1980. С. 118–136.
156. *Руденко В., Руденко Н.* Некоторые вопросы подготовки педагога детской музыкальной школы к практической деятельности // Вопросы музыкальной педагогики. Вып. 7. М., 1986. С. 5–29.

157. *Румшевич Д.* Симфонический оркестр в детской музыкальной школе. Л., 1973.
158. *Ручьевская Е.* Функции музыкальной темы. Л., 1977.
159. *Савшинский С. И.* Детская фортепианная педагогика // Вопросы музыкальной педагогики. Вып. 1. М., 1979.
- 159а. *Савшинский С. И.* Леонид Николаев — пианист, композитор, педагог. М., 1964.
- 159б. *Савшинский С.* О работе с музыкально одаренными детьми // Вопросы музыкальной педагогики. Вып. 1. М., 1979.
160. *Самойлов А. А.* Некоторые вопросы обучения в классах скрипки // Вопросы методики преподавания в детской музыкальной школе. М.; Л., 1965. С. 37–64.
161. *Сапожников С. Е.* Основы методики обучения игре на виолончели: Учебное пособие. М., 1967.
162. *Сахалтуева О., Назайкинский Е.* О взаимосвязях выразительных средств в музыкальном исполнении (на примере анализа пьесы Р. Шумана «Грезы») // Музыкальное искусство и наука. Вып. 1. М., 1970. С. 59–94.
163. *Саямов М.* О некоторых проблемах музыкального воспитания детей // Вопросы методики начального музыкального образования. М., 1981. С. 5–12.
164. *Свирская Т.* Опыт работы в классе скрипичного ансамбля // Вопросы музыкальной педагогики. Вып. 2. М., 1980. С. 137–154.
165. *Серов А. Н.* Музыка и виртуозы // Избр. статьи. Т. 2. М., 1957. С. 525–538.
166. *Сигал Л. М.* Воспитание волевых качеств в классе по специальности // Воспитательная работа в музыкальной школе. Л., 1959. С. 16–23.
167. *Сигал Л. М.* Выявление музыкальных и профессиональных данных на приемных испытаниях // Опыт проведения приемных испытаний. Л., 1959. С. 33–44.
168. *Сигети Ж.* Воспоминания. Заметки скрипача / Общ. ред., вступ. ст. и коммент. Л. С. Гинзбурга. М., 1969.
169. *Сильд О.* Понимание «исполнительской способности» на различных этапах развития скрипичной педагогики // Вопросы теории и истории смычкового исполнительства. Л., 1985. С. 45–69.
170. *Симонов Р. В.* Категории сознания, подсознания и сверхсознания в творческой системе К. С. Станиславского // Бессознательное: Природа, функции, методы исследования. Т. 2. Тбилиси, 1978. С. 518–528.
171. *Скибин В.* Эволюция постановки правой руки скрипача // Вопросы теории и истории смычкового исполнительства. Л., 1985. С. 27–44.
172. *Скребков С. С.* Художественные принципы музыкальных стилей. М., 1973.
- 172а. *Скребкова-Филатова М. С.* Фактура в музыке: Художественные возможности. Структура. Функции. М., 1985.
173. Скрипичная школа или наставление играть на скрипке. СПб., 1784 // *Ямпольский И. М.* Русское скрипичное искусство: Приложение. М.; Л., 1951. С. 323–352.
174. Слово Иегуди Менухина: Из заключительного выступления на собрании делегатов ISTA 11 мая 1992 г., г. Лиль, Франция // Ключ: газета педагогов-струнников России. № 2. Тверь, 1993.

175. *Смирнов М. А.* Воспитание музыканта-исполнителя // Проблемы образования и воспитания в музыкальном вузе. М., 1978. С. 18–34.
176. *Смирнов М. А.* Постигая внутренние связи музыкальных произведений // Музыкальное исполнительство. Вып. 11. М., 1983. С. 101–122.
177. *Смирнов М. А.* Эмоциональный мир музыки. М., 1990.
178. *Соловьева А. И.* Характеристика анализа и синтеза в процессе формирования художественного образа музыкального произведения // Вопросы психологии. 1973. № 5.
179. *Сондецкис С.* Из опыта работы со школьным оркестром // Музыкальное воспитание в СССР. Вып. 2. М., 1985. С. 130–179.
180. *Сраджев В.* Еще раз о свободе игрового аппарата инструменталиста // Исполнительское искусство: виолончель, контрабас, арфа. М., 1992. С. 80–101.
181. *Сраджев В.* О характере слухомоторного взаимодействия в работе над техникой музыканта-исполнителя // Исполнительское искусство: виолончель, контрабас. М., 1988.
182. *Сраджев В. П.* Проблемы развития фортепианной техники. Ташкент, 1987.
183. *Станко А. А.* Динамика развития исполнительского аппарата скрипача на различных этапах обучения // Вопросы теории и истории смычкового исполнительства. Л., 1985. С. 115–132.
184. *Стеценко В. К.* Принцип движения как основа формирования игровых навыков скрипача // Вопросы музыкальной педагогики. Вып. 2. М., 1980. С. 60–67.
185. *Струве Б. А.* Вибрация как исполнительский навык игры на смычковых инструментах. М.; Л., 1933.
186. *Струве Б. А.* Пути начального развития юных скрипачей и виолончелистов: Этюд из области музыкальной педагогики. М., 1952.
187. *Струве Б. А.* Типовые формы постановки рук у инструменталистов (струнная группа). Л., 1934.
188. *Тагиев М., Парсегов А.* Проблемы мышечных ощущений при обучении игре на скрипке. Баку, 1978.
189. *Талалай Б.* Проблема управления мышечными напряжениями // Вопросы совершенствования преподавания игры на оркестровых инструментах. М., 1978.
190. *Талалай Б.* Психофизиологические вопросы развития исполнительской моторики виолончелистов // Исполнительское искусство: виолончель, контрабас. М., 1988. С. 41–59.
191. *Тасалов В. И.* Об интегративных аспектах взаимодействия видов искусства // Взаимодействие и синтез искусств. Л., 1978.
192. *Третьяченко В.* Педагогический репертуар и задачи начального обучения скрипача // Вопросы музыкальной педагогики. Вып. 7. М., 1986. С. 97–122.
193. *Турчанинова Г.* Некоторые вопросы профессионального обучения скрипачей в младших классах ДМШ: Из опыта работы // Вопросы методики начального музыкального образования. М., 1981. С. 160–166.
194. *Турчанинова Г.* О первоначальном этапе развития виртуозной техники юного скрипача: Из опыта работы // Вопросы музыкальной педагогики. Вып. 2. М., 1980. С. 79–90.

195. *Турчанинова Г.* Организация работы скрипичного ансамбля // Вопросы музыкальной педагогики. Вып. 2. М., 1980. С. 155–158.
196. *Тюлин Ю. Н.* Учение о гармонии. М., 1966.
197. Учебно-воспитательная работа в струнно-смычковых классах детских музыкальных школ: Методическое пособие / Сост. А. П. Прозоров. М., 1975.
198. *Федорченко А. К.* Некоторые закономерности формирования навыков звукоизвлечения у начинающих виолончелистов // Вопросы методики начального музыкального образования. М., 1981. С. 128–136.
199. *Фельдгун Г. Г. П. С.* Столярский — организатор, педагог и воспитатель скрипачей // Актуальные вопросы струнно-смычковой педагогики. Новосибирск, 1987. С. 122–129.
200. *Фельдгун Г.* Некоторые вопросы подготовки скрипача к исполнению современной музыки // Вопросы смычкового искусства. М., 1980. С. 89–102.
201. *Фельтц Э.* О роли слова в развитии интереса на начальной стадии обучения игре на скрипке // Скрипичное искусство: история, исполнительство, педагогика. М., 1985. С. 128–159.
202. *Фихтенгольц Н.* Методические принципы М. А. Гарлицкого // Скрипичное искусство: история, исполнительство, педагогика. М., 1985. С. 114–127.
203. *Флеш К.* Искусство скрипичной игры / Вступ. ст., коммент. и доп. К. А. Фортунатова. М., 1964.
- 203а. *Флеш К.* Искусство скрипичной игры. Т. 2. Художественное исполнение и преподавание / Пер. с нем. и коммент. В. О. Рабея. М., 1980. Рук., б-ка РАМ имени Гнесиных.
204. *Фролкин В. А.* Система музыкального воспитания Ш. Сузуки. 1993. Рукопись, хранится в библиотеке Краснодарского института искусств и культуры.
205. *Фролкин В. А.* Традиционные и новаторские черты современных зарубежных систем массового музыкального воспитания // Художественное воспитание подрастающего поколения: Проблемы и перспективы. Новосибирск, 1989. С. 59–75.
206. *Холопова В. Н.* Музыка как вид искусства: Учебное пособие. Ч. 1, 2. М., 1990.
207. *Холопова В. Н.* Музыкальный ритм: Очерк. М., 1980.
208. *Цагарелли Ю. А.* Диагностика музыкального воображения // Психологические и педагогические проблемы музыкального образования. Новосибирск, 1987. С. 70–85.
209. *Цыпин Г. М.* Интервью с Д. Б. Шафраном // Музыкальная академия. 1992. № 3.
210. *Цыпин Г. М.* Музыкант и его работа: Проблемы психологии творчества. Кн. 1. М., 1988.
211. *Цыпин Г.* Обучение игре на фортепиано. М., 1984.
212. *Чахвадзе В.* О научном подходе в музыкальной педагогике // Вопросы музыкальной педагогики: Смычковые инструменты. Новосибирск, 1973. С. 26–37.
213. *Шадриков В. Д.* Способности, одаренность, талант // Развитие и диагностика способностей. М., 1991. С. 7–21.
214. *Шальман С.* Взаимодействие штриховых навыков в процессе формирования скрипичной техники // Скрипка, альт: История, музыкальное наследие, педагогика. М., 1990. С. 158–183.

215. *Шальман С. Я* *бузу* скрипачом: 33 беседы с юным музыкантом. Л., 1984.
216. *Ширинский А.* Штриховая техника скрипача. М., 1983.
217. *Шульпяков О. Ф.* Музыкально-исполнительская техника и художественный образ. Л., 1986.
218. *Шульпяков О. Ф.* О психофизическом единстве исполнительского искусства // Вопросы теории и эстетики музыки. Вып. 12. Л., 1973. С. 187–222.
219. *Шульпяков О. Ф.* О характере слухо-моторных отношений в исполнительском процессе // Сов. музыка. 1976. № 9.
220. *Шульпяков О. Ф.* Проблема единства «художественного» и «технического» в теории и практике музыкального исполнительства // Актуальные вопросы струнно-смычковой педагогики. Новосибирск, 1987. С. 7–24.
221. *Шульпяков О. Ф.* Роль деятельности в развитии творческой индивидуальности исполнителя // Проблемы комплексного творческого воспитания музыканта-исполнителя. Новосибирск, 1984. С. 34–42.
222. *Шульпяков О. Ф.* Техническое развитие музыканта-исполнителя: Проблемы методологии. Л., 1973.
223. *Шульпяков О. Ф.* Фактор обобщения в процессе воспитания исполнительского мастерства // Вопросы воспитания музыканта-исполнителя. М., 1983. С. 42–63.
224. *Шуман Р.* Избранные статьи о музыке. М., 1956.
225. *Эйзенштейн С. М.* Психология искусства: Неопубликованные конспекты статьи и курса лекций // Психология процессов художественного творчества. Л., 1980. С. 173–203.
226. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа / Ред.-сост. Л. А. Баренбойм. Л., 1978.
227. *Юзефович В.* Давид Ойстрах: Беседы с Игорем Ойстрахом. М., 1978.
228. Юный скрипач. Вып. 1 / Сост. и общ. ред. К. А. Фортунатова. 3-е изд., перераб. и доп. М., 1978.
229. *Юрьев А. Ю.* Артикуляционный принцип классификации скрипичных штрихов // Вопросы смычкового искусства. М., 1980. С. 120–135.
230. *Юрьев А. Ю.* Из истории становления смычковой культуры скрипача // Вопросы теории и истории смычкового исполнительства. Л., 1985. С. 3–26.
231. *Юрьев А.* О работе над сольными партитами И. С. Баха (на примере Аллеманды из партиты ре минор) // Вопросы музыкальной педагогики: Смычковые инструменты. Новосибирск, 1973. С. 78–97.
232. *Юрьев А., Берлянич М.* О подготовке струнников в музыкальных школах и училищах // Вопросы музыкальной педагогики: Смычковые инструменты. Новосибирск, 1973. С. 5–25.
233. *Яворский Б. Л.* Музыкальное мышление. Рукопись. ГЦММК имени М. И. Глинки. Фонд 146, ед. хр. 353. — 1941–1942.
234. *Яворский Б. Л.* Статьи, воспоминания, переписка. Т. 1. 2-е изд. М., 1972.
235. *Яворский Б.* Текст и музыка. Музыка. 1914. № 163. С. 8–14; № 166. С. 88–93; № 169. С. 151–156.
236. *Якиманская И. С.* Развивающее обучение. М., 1979.

237. *Якубовская В.* Вверх по ступенькам: Начальная школа игры на скрипке. Л., 1974.
238. *Якубовская В. А.* Слух как многоуровневая система: К обоснованию методов обучения в скрипичном классе // Вопросы смычкового искусства. М., 1980. С. 80–88.
239. *Ямпольский А. И.* К вопросам развития скрипичной техники: Штрихи / Предисл. и ред. В. Ю. Григорьева // Проблемы музыкальной педагогики. М., 1981. С. 11–30.
240. *Ямпольский А.* К вопросу о воспитании культуры звука у скрипачей // Вопросы скрипичного исполнительства и педагогики. М., 1968. С. 22–33.
241. *Ямпольский А. И.* О методе работы с учениками // Вопросы скрипичного исполнительства и педагогики. М., 1968. С. 6–21.
242. *Ямпольский И. М.* Основы скрипичной аппликатуры. М., 1955.
243. *Янкелевич Ю. И.* Педагогическое наследие / Сост. Е. И. Янкелевич. 2-е изд., перераб. и доп. М., 1993.
244. *Янкелевич Ю.* О первоначальной постановке скрипача // Вопросы скрипичного исполнительства и педагогики. М., 1968. С. 34–57.
245. *Arias E. A.* Music as projection of the Kinetic Sense // Music Review. 1989. Vol. 50. № 1. P. 1–33.
246. *Auer L.* Violin playing teaching by Leopold Auer. Philadelphia; New York: Zippiwott, 1960.
247. *Brabek J.* Houslova Skola. Praha, 1953.
248. *Brinkmann G.* Geigenspiel richtig begonnen. Eine Violinschule für Einzel — und Crupped — Unterricht auf der Grundlage naturgemässer Entwicklung der Technik und Musikalität / Von Georg Brinkmann: Heft 1. Leipzig, 1951.
249. *Campagnoli B.* Méthode de violon par B. Campagnoli. Leipzig: Cher Breitkopf-Härtel. 1949.
250. *Cook N.* Imagination and Culture. Oxford, 1990.
251. *Denes L., Kallay G., Lanvi M., Mezo I.* Curso para Violin. Budapest, 1978.
252. *Feltz Eberhard.* Zur Rolle der Sprache bei der Entwicklung von Interessen im Anfangsunterricht für Violine // Musicpädagogik: Probleme—Analysen — Ergebnisse: Band 1. Berlin, 1980. S. 27–74.
253. *Flesch C.* Die Kunst der Violinspiels: Band 2. Künstlerische Gestaltung und Unterricht. Berlin, 1928.
254. *Hauck W.* Kleiner Katechismuss für den Geiger. Kassel; London; New York, 1962.
255. *Iahn A.* Die Grundlagen der natürlichen Bodenführung auf der Violine. Leipzig, 1913.
256. *Iahn A.* Methodik des Violinspiels. 2. Auflage. Leipzig, 1951.
257. *Joachim I., Moser A.* Violinschule in 3 Bänder. Berlin, 1905.
258. *Karnes M., Shwedel A., Linnemer S.* The young gifted / talented child: Programm at the Universiti Illinois // The Elementary School Journal. 1982–1983. P. 195–214.
259. *Küchler F.* Praktische Violinschule: Teil 1. Leipzig, 1951.
260. *Masin R., Kelemen M.* Violin technique the natural way. Buren, 1982.
261. *Michel Paul.* Über musikalische Fahigkeiten und Fertigkeiten: Ein Beitrag zur Musikpsychologie // Musikwiss: Einzeldarstellungen. Heft 2. Leipzig, 1960.

262. *Миланов Т. Р.* Към нови основи на музикално възпитание: Система за музикално възпитание на деца-инструменталисти. София, 1979.
263. *Миланов Трендафил.* Очерци по методике на цигулковото обучение. София, 1958.
- 263а. *Mozart L.* Gründliche Violinschule / Als Faksimile herausgegeben von H. I. Moser. Leipzig, 1956.
264. *Orff C.* Geigen-Übung: 1. Spiel und Tanzstücke für eine Geigen // Orff-Schulwerk: Jugendmusik. Mainz.
265. *Renzulli J.* What makes giftedness Reexamining a definition / Phi Delta Kappan, 1960. № 60. P. 180-181.
266. *Suzuki Shi.* Erziehung ist Liebe: Eine neue Erziehungsmethode. Hallaar (Belgien), 1975.
267. *Starr W.* Die Suzuki — Violin-Methode; Ein Handbuch für Lehrer, Eltern und Studenten. Regensburg, 1984.
268. The Suzuki Concept: an introduction to a successful method for early music education / By Ch. Suzuki and others. Berkeley and San Franzisko, 1973.
269. Violin. Six Lessons with Yehudi Menuhin. London, 1971.
270. *Wirsta A.* L' enseignement du violon au XIX-ème siècle: These-Paris, 1971.
271. *Wohne G.* The integrated violinist. London, 1976.
272. *Wronski T.* Zagadnienia gry skrzypcowej. Krakow, 1957.

Содержание

<i>Summary</i>	3
<i>Предисловие</i>	6
<i>Введение.</i>	
ДЕТСКАЯ СКРИПИЧНАЯ ПЕДАГОГИКА (ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА)	12
<i>Глава 1.</i>	
РЕБЕНОК В ДЕТСКОМ СКРИПИЧНОМ КЛАССЕ: СТРАТЕГИЯ И ТАКТИКА УЧЕНИЯ	34
1. Проблема одаренности	35
2. Начальный период занятий: совместно-разделенное музицирование	61
3. Комплексное развитие музыкально-исполнительского мышления и технологических навыков	72
<i>Глава 2.</i>	
ОВЛАДЕНИЕ ФУНДАМЕНТОМ СКРИПИЧНОГО МАСТЕРСТВА	104
1. Звуковой идеал: тон, штрихи, вибрато	105
2. Выразительное интонирование мелодии	122
3. Истоки виртуозности	145
<i>Глава 3.</i>	
ТВОРЧЕСТВО И РЕПЕРТУАР ЮНОГО СКРИПАЧА	165
1. Индивидуальные и коллективные занятия	166
2. Этапы формирования основ исполнительского мастерства и учебный репертуар	183
3. Подготовительная работа и концертные выступления	207
<i>Заключение.</i>	
НАЧИНАЮЩИЙ СКРИПАЧ: БУДУЩИЙ ПРОФЕССИОНАЛ ИЛИ ЛЮБИТЕЛЬ?	222
<i>Использованная и рекомендуемая литература</i>	236

Contents

<i>Summary</i>	3
<i>Preface</i>	6
<i>Introduction.</i>	
CHILDREN'S VIOLIN PEDAGOGICS (THEORY AND PRACTISE)	12
<i>Chapter 1.</i>	
A CHILD IN THE CHILDREN'S VIOLIN CLASS: STRATEGY AND TACTICS OF LEARNING	34
1. The problem of natural gifts	35
2. The initial period of studies: the joint-divisible playing	61
3. Complex development of musical masterly thinking and technological skills	72
<i>Chapter 2.</i>	
MASTERING THE FUNDAMENT OF VIOLIN MASTERSHIP	104
1. A sound ideal: tone, touch, vibrato	105
2. An impressive modulation of a melody	122
3. Sources of virtuosity	145
<i>Chapter 3.</i>	
THE CREATIVE WORK AND THE REPERTOIRE OF A YOUNG VIOLINIST	165
1. Individual and group classes	166
2. Steps of forming of basis of mastery and academic repertoire	183
3. Preparatory work and concert performances	207
<i>Conclusion.</i>	
A BEGINNING VIOLINIST: A FUTURE PROFESSIONAL OR AN AMATEUR?	222
<i>User and recommended literature</i>	236

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Берлянчик Марк Моисеевич (род. в 1926 г.), скрипач, педагог, музыковед — видный российский специалист в области теории исполнительского искусства, музыкальной педагогики, методики преподавания игры на скрипке, доктор искусствоведения, профессор, академик Международной академии информатизации, заслуженный деятель искусств России.

В Новосибирской консерватории прошел большой путь от преподавателя кафедр скрипки и камерного ансамбля до заведующего кафедрой музыкальной педагогики, истории и теории исполнительского искусства. Активно участвовал в создании Магнитогорской государственной консерватории, где стал крупным организатором музыкальной науки.

В книге представлен новый подход к решению «вечных» проблем начального обучения скрипача, основанный на обобщении достижений отечественной музыкальной педагогики и результатах собственных методических поисков автора.

Марк Моисеевич Берлянчик
**ОСНОВЫ ВОСПИТАНИЯ
НАЧИНАЮЩЕГО СКРИПАЧА**

Генеральный директор *А. Л. Кноп*
Директор издательства *О. В. Смирнова*
Главный редактор *Ю. А. Сандулов*
Художественный редактор *С. Л. Шапиро*
Музыкальный редактор *А. Ю. Радевилович*
Оригинал-макет подготовил *А. Ю. Лапшин*
Корректоры *О. П. Панайотти, У. А. Елькина*
Выпускающие *А. В. Яковлев, Н. К. Белякова*

ЛР № 065466 от 21.10.97 г.

Гигиенический сертификат 78.01.07.952.Т.11668.01.99
от 19.01.99, выдан ЦГСЭН в СПб

Издательство «ЛАНЬ»

lan@lpbl.spb.ru www.lanpbl.spb.ru

193012, Санкт-Петербург, пр. Обуховской обороны, 277,
издательство: тел.: (812)262-2495, 262-1178;
pbl@lpbl.spb.ru (издательский отдел),

склад № 1: факс: (812)267-2792, 267-1368.
trade@lpbl.spb.ru (торговый отдел),

193029, пр. Елизарова, 1,

склад № 2: (812)265-0088, 567-5493, 567-1445. root@lanpbl.spb.ru

Филиал в Москве:

Москва, 7-я ул. Текстильщиков, 5, тел.: (095) 919-96-00.

Филиал в Краснодаре:

350072, Краснодар, ул. Зиповская, 7, тел.: (8612)57-97-81.

Сдано в набор 22.05.2000. Подписано в печать 10.08.2000.

Формат 84×108 ¹/₃₂. Гарнитура Школьная. Печать высокая.
Печ. л. 8. Уч.-изд. л. 12,62. Усл. п. л. 13,44. Тираж 3000 экз.
Заказ № 1824.

Отпечатано с диапозитивов в ГПП «Печатный двор»
Министерства РФ по делам печати, телерадиовещания
и средств массовых коммуникаций.

197110, Санкт-Петербург, Чкаловский пр., 15.