Л.Ф.Ивонина

«Вникнуть в дух сочинения...»

Размышления об искусстве музыкального исполнительства

Часть вторая

Рукопись (оригинал-макет)

Л.Ф.Ивонина

«Вникнуть в дух сочинения...»

Размышления об искусстве музыкального исполнительства

Часть вторая

«Служить мгновенью»

Пермь, 2013

УДК 781
ББК 85.3
Ив17

Утверждено на заседании кафедры оркестровых струнных и духовых инструментов. Протокол №06 от 20.05.2013 г.
Рекомендовано к изданию РИС ПГАИК. Протокол №2 от 02.09.2013 г.

Рецензент:
Баталина-Корнева Е. В., кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории музыки ПГАИК, член Союза журналистов РФ
Рева В. В., кандидат искусствоведения, профессор Уральской консерватории (академии) имени М.П. Мусоргского.

Автор: **Ивонина Л.Ф.,** Заслуженная артистка РФ, доцент

Ивонина, Л. Ф. «Вникнуть в дух сочинения…». Размышления об искусстве музыкального исполнительства: метод. пособие. В 2 ч. Ч. 2. «Служить мгновенью» / Л. Ф. Ивонина; Перм. гос. акад. искусства и культуры. –Пермь, 2013. – 313 с.
ISBN 978-5-91201-147-4 (Ч. 2)

Пособие представляет собой размышления об искусстве музыкального исполнительства. Адресовано широкому кругу музыкантов-профессионалов, любителей музыки, студентам музыкальных профессиональных учебных заведений как дополнительная литература по курсам теории исполнительского искусства.

ISBN 978-5-91201-147-4 (Ч. 2)
© Пермская государственная академия искусства и культуры, 2013
© Ивонина Л. Ф., 2013

Фотография на титульном листе Федосовой В.А.

Памяти моего дорогого педагога

Льва Моисеевича Мирчина,

скрипача, учителя, музыканта,

с невыразимой благодарностью,

Ивонина Л.

Оглавление

Предисловие (В.В. Рева) 6
Рецензия на книгу (Е. В. Баталина) 8
Парадокс о музыканте 10
Мыслю, следовательно, существую 30
Исполнительская теорема Ферма 68
Укрощённый этюд 98
Быть способным решить задачу 132
Понемногу о важном 160
Найти себя в профессии 161
Музыка «делается» с помощью музыки 168
Искусство «ходить перед людьми» 172
Стиль – это человек 179
Это потёртое слово «традиция»... 185
Что, где и когда 188
«Свенгализм» и «выращивание» 188
Что, где и когда – вопросы скрипичного репертуара. 190
Ещё раз о педагогическом репертуаре 195
Скрипичная школа Льва Мирчина 199
Обречённый служить мгновению. 217

Предисловие

Музыка не может жить без исполнителя. Любое, даже самое гениальное произведение, становится таковым лишь благодаря исполнителю на сцене. Это вечный закон существования и жизни музыки. А настоящий исполнитель, или ещё точнее – интерпретатор, должен обладать широчайшим комплексом, который включает природную одарённость, интуицию, глубочайшие знания, способность мыслить и высказываться, чтобы вдохнуть жизнь в звуки произведения. Исполнитель должен иметь «за душой», ЧТО сказать.

Уникальностью музыки является её воздействие непосредственно на подсознание слушателя, который не в состоянии её понять, но способен почувствовать. Поэтому музыка ставит сложнейшие задачи для исполнителя, который должен владеть неиссякаемыми и мощными средствами воздействия на слушателя. Для этого необходимо многое понимать, знать и уметь.

Вековой опыт гениальных музыкантов и педагогов открывает возможность современному исполнителю использовать их достижения. Эти выдающиеся предшественники предвосхитили научные открытия в области педагогики, методики, психологии и физиологии, которые имеются в нашем распоряжении сегодня.

Опираясь на серьёзную научную базу, автор книги берёт исторические примеры воспитания таланта и предлагает взгляды выдающихся музыкантов, педагогов и учёных прошлого и настоящего, демонстрируя собственное видение процессов. В книге с должной глубиной затронуты все основные аспекты исполнительского процесса от «вживания» в произведение до собственно публичного выступления.

Данный труд Людмилы Фёдоровны Ивониной поможет музыканту, особенно находящемуся в процессе становления и поиска, вникнуть в суть и глубины исполнительского процесса, осознать необходимость широчайших, в том числе и научных знаний.

Ещё очень важное. Многое в творческой жизни исполнителя зависит от наставника, который поможет открыть дверь в таинство музыки. Эта книга посвящена замечательному музыканту, заслуженному артисту РСФСР, профессору Льву Моисеевичу Мирчину, который был педагогом автора книги. Людмила Фёдоровна с особой теплотой пишет о его школе.

Мне также посчастливилось учиться по камерному ансамблю в Свердловском музыкальном училище имени П. И. Чайковского и в ассистентуре-стажировке при Уральской государственной консерватории имени М. П. Мусоргского у Льва Моисеевича Мирчина. В своей педагогике он опирался на высочайшие принципы советской скрипичной школы, а также всегда стремился к овладению новым.

Лев Моисеевич жил недалеко от меня, и мы часто вместе ходили пешком из консерватории. Это были увлекательные беседы о музыке, исполнительстве, педагогике, методике, проблемах интерпретации и многом другом. Давая неоценимую информацию, Лев Моисеевич с неподдельным интересом вбирал знания от собеседника, живо интересуясь его мнением. Мы, его ученики, доверяли ему

безоговорочно, а слова его были не суетны. Он никогда не навязывал что-либо и всегда оставлял выбор за тобой.

Это была Личность с большой буквы, человек, находящийся в постоянном поиске, развитии, движении к познанию и самосовершенствованию...

Кандидат искусствоведения,
профессор
Рева Владимир Васильевич

Рецензия

на книгу Л.Ф.Ивониной «Вникнуть в дух сочинения».
Часть 2. «Служить мгновенью»

Вторая часть книги заслуженной артистки России, концертмейстера оркестра Пермского государственного театра оперы и балета им. Чайковского, доцента кафедры оркестровых струнных и духовых инструментов Пермской государственной академии искусства и культуры Людмилы Федоровны Ивониной продолжает исследование психолого-педагогических проблем музыкального исполнительства.

Изучая феномен музыкальной одаренности на примере гениальных исполнителей прошлого и современности, автор подчеркивает то общее, что связывает судьбы великих музыкантов: и это не только поражающие воображение обывателя способности, но в первую очередь, необыкновенное трудолюбие. Никколо Паганини «непрестанно работал» упражняясь в игре на скрипке, Давид Ойстрах владел великим искусством – уметь заниматься, Яша Хейфец говорил: «надо много работать, тогда скрипка у вас зазвучит».

Аутодидактика, самосовершенствование – это единственный способ овладения профессией музыканта – подчеркивает Л.Ф.Ивонина.

Парадоксальное переплетение игры и труда как основополагающих компонентов музыкально-исполнительской деятельности автор рассматривает сквозь призму психологических исследований феномена, и приходит к парадоксальному же выводу: коллизия профессии музыканта заключается в одновременном отсутствии и присутствии игры в игре. Но главное, что определяет успешность музыкального исполнения – напряженная мыслительная работа, изнуряющий «внутренний» труд, невидимый и неслышимый процесс работы над собой. На примере мистического секрета Паганини раскрывается роль идеомоторной подготовки как важнейшей части музыкально-исполнительской деятельности.

Теорема Ферма и история ее доказательства (стр. 100) служит для исследователя линзой, которая фокусирует секреты музыкальной педагогики и тайны исполнительского искусства, выстраивая вектор роста: игра как ремесло, игра как мастерство, игра как искусство. Этот вектор не линеен, он выстраивается из сочетания, чередования и перекрестков множества дорог-путей-методов обучения игре на инструменте.

Проблемы исполнительской деятельности и педагогики искусства автор связывает и с имманентно-музыкальной категорией времени (глава «Укрощенный этюд»). Причем собственно звучащее время перерастает во время, необходимое для освоения профессии и достижения вершин ее технического и художественного совершенства.

Любитель парадоксов, Л.Ф.Ивонина находит импульс для исследований проблем исполнительского искусства и методики исполнительства даже в поэтических строках Маяковского о «флейте водосточных труб».

Дедуктивно-индуктивный метод используется автором как принцип построения текста книги, способ перехода от главы к главе и даже от фразы – к фразе: от частных вопросов скрипичного исполнительства – к глобальным проблемам психологической науки, от теоретических положений психологии искусства и творчества – к конкретным примерам из жизни музыкантов, к конкретным высказываниям ученых и практиков.

Размышления об искусстве музыкального исполнительства Л.Ф.Ивонина дополняет небольшими эссе с общим подзаголовком «Понемногу о важном». Автор считает важным универсальность профессионального образования и общую образованность музыканта, музыкальность как психофизиологическое свойство и музыкальный «багаж» как основу профессионального роста, способность «владеть собой» на сцене и обладание чувством стиля, умение найти баланс между традицией и новацией. Вопросы педагогического авторитета и педагогического репертуара, не менее значимые в воспитании исполнителя, освещены в последних очерках книги.

Естественным завершением размышлений об искусстве музыкального исполнительства видится финальное эссе, посвященное Учителю, Мастеру, Музыканту - Льву Моисеевичу Мирчину. С любовью, ответственностью и честностью описывая каждый день, прожитый и пережитый с педагогом, Людмила Федоровна Ивонина сформулировала принципы его методики, которые могут стать отправной точкой новых педагогических концепций и новых Размышлений об искусстве музыкального исполнительства.

P.S. Отдельно нужно отметить не только содержательные, но и художественные достоинства рецензируемого учебного пособия: авторский стиль, логику и структурирование текста, использование цитат, подбор эпиграфов, уместность и выверенность иллюстраций. Все по «гамбурскому» счету! Браво!

Е. В. Баталина-Корнева,
музыковед, доцент кафедры теории и истории музыки ПГИИК,
кандидат педагогических наук, член СЖ РФ

Парадокс о музыканте

Человек, научившийся кое-что делать,
иногда в результате
сам становится другим.

Рубинштейн С.Л[1].

«Ты всё играешь?» – с беспокойством спрашивала моего мужа его мама всю его жизнь оркестрового музыканта. Интонация вопроса напоминала мне есенинские строки: «Мне страх не нравится, что ты поэт»[2].

Простой женщине, вырастившей в одиночку четверых детей, простительна ментальность опасения «непроизводственных» профессий. Ощущение отсутствия реального «дела», к сожалению, нередко проскальзывает и во мнениях обывателей, высказывающихся о якобы относительной сложности музыкантской профессии.

И всё же – перед нами профессия, которой учатся не менее полутора десятков лет, требующая каждодневного труда, где «достижение вершин требует раннего старта и узкой специализации»[3].

Проблема отношения к труду музыканта разворачивалась в многочасовых и многослойных дискуссиях на тему: если это труд, то умственный или физический? И, не скрою, даже изучение внутренних механизмов освоения профессии шло именно таким путём: начиналось с попыток найти ответы на основе данных физиологии. Постепенно физиология, так и не давшая ответов на поставленные методистами вопросы, сменилась педагогикой, перенесшей акценты на процесс воспитания, и, наконец, «психологический фактор», поставленный во главу угла основателем психологического подхода к воспитанию музыкальных талантов Леопольдом Ауэром, занял достойное место в методике обучения.

По мнению психологов[4], начиная занятия в раннем детстве, музыканты в большинстве своем выбирают не только профессию, но и образ жизни — специфические условия, среду и способ достижения успехов. Музыка формирует человека, изменяя различные свойства его характера. Что дают ему эти изменения, каким образом удаётся сосуществовать человеку, трудящемуся в процессе игры, с окружающим его миром?

Главнейшее противоречие профессии музыканта-исполнителя, отмеченное исследователями, состоит в том, что игра на инструменте – это одновременно и «игра», и «труд». При этом необходимо подчеркнуть, как уже сказано выше, что характер труда исполнителя имеет двойную основу – двигательную (физическую) и творческую (умственную). Исходя из этих основ, музыканты-инструменталисты также по характеру дарования часто подразделяются на «виртуозов» и «художников». Речь идёт, конечно, лишь о преобладании тех или иных граней таланта, способов достижения уровня мастерства, успеха, известности. (Обратимся ещё раз к словам

[1] Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002.
[2] С. А. Есенин. «Письмо от матери».
[3] Одарённые дети. Пер. с англ., общ. ред. Г.В. Бурменской. М., Прогресс, 1991, стр. 126.
[4] Музыкальная одарённость. В книге: Психология одарённости детей и подростков / Под ред. Н.С.Лейтеса. – М.: Издательский центр «Академия», 1996, стр. 279 – 318.

Г.Г.Нейгауза:[5] «Не надо было пытаться сделать из меня пианиста-виртуоза, … как человек я был слишком сложен, чтобы быть виртуозом, как пианист – слишком примитивен»).

Целый клубок противоречий внутри освоения музыкантской профессии, выдвигаемый психологами на наше осмысление[6], позволяет обосновать не только пересмотр общепринятого отношения к музыкантской профессии как относительно необременительной, но и необходимость организации качественной среды для начального профессионального воспитания.

Диапазон взглядов на музыкальное воспитание достаточно широк, не менее разнообразно и отношение к выбору внутримузыкальных профессий. Особенная сложность здесь представляется в том, что выбор происходит в раннем детстве, когда профессиональные предпочтения по большей части формируются спонтанно и легко меняются под воздействием вновь возникших впечатлений, окружающих жизнь ребёнка. То есть можно сказать, что выбор русла музыкального воспитания за ребёнка делают взрослые, при этом – хочется верить – с учётом уровня и направленности детской одарённости.

Навскидку беру несколько биографий гениев-скрипачей (чтобы устранить дискуссию по поводу мнимой лёгкости освоения одного инструмента и специфической сложностью другого). Паганини, Энеску, Хейфец, Ойстрах. Подчёркиваю: выбор случаен и не претендует на доказательство закономерности. Просто взяла с полки наиболее востребованные на данный момент в работе книги.

Паганини.

Отец Никколо владел небольшой мелочной лавкой, был страстным любителем музыки, в молодости мечтал о карьере артиста, но не пошел дальше игры на мандолине. Неудовлетворенные амбиции сделали его раздражительным и жестоким.

Мать Никколо была простой крестьянкой. Она страдала от деспотизма мужа и искала утешения в любви к детям. Из своих пятерых детей больше всех любила своего третьего сына Никколо — хрупкого и болезненного ребенка. Как ни странно, мать с самого начала верила, что любимый сын будет великим скрипачом.

Много лет спустя, во время европейских триумфов Паганини, она писала ему: «Делай все, что в твоих силах, дабы имя твое стало бессмертным». Возможно, именно её честолюбие оказало влияние на черты характера Никколо.

Музыкальное дарование проявилось у Никколо еще в раннем детстве. Часами он мог слушать венецианские и неаполитанские народные песни в исполнении отца. Четырехлетний мальчик уже безошибочно поправлял фальшивые звуки, извлекавшиеся им на мандолине.

Отец Паганини заметил необычайно сильное впечатление, которое производила музыка на ребенка, и начал учить сына сначала игре на мандолине и гитаре, а затем на скрипке. Он надеялся увидеть в артистической карьере сына осуществление своих нереализованных планов.

И.М.Ямпольский цитирует фрагмент автобиографии Паганини, в котором рассказывается о том, что его заставляли играть на скрипке с утра до ночи. «Когда отцу

[5] Нейгауз Г. Размышления, воспоминания, дневники. М., Советский композитор, 1983.

[6] Раздел «Музыкальная одарённость» (в книге: Психология одарённости детей и подростков / Под ред. Н.С.Лейтеса. – М.: Издательский центр «Академия», 1996, стр. 279 – 318), очевидно, разработан М.С.Старчеус – этот вывод можно сделать из специфики главы.

казалось, что я недостаточно прилежен, то он, дабы придать усердия, лишал меня еды. Это оказало пагубное влияние на мое физическое состояние. Между тем, не было необходимости прибегать к таким жестоким мерам, так как я сам увлекался скрипкой и ***непрестанно работал*** над тем, чтобы изобретать новые, еще неизвестные приемы игры, звуковые результаты которой приводили слушателей в изумление. В тесном кругу наших знакомых уже тогда полагали, что я должен буду возбудить к себе внимание»[7].

Паганини обладал, очевидно, не только развитыми музыкальными способностями, но и сразу демонстрировал проявления своей творческой личности. Об уроках у Джакомо Косты он рассказывает, демонстрируя своё уже явное превосходство во владении искусством скрипки: «Я с удовольствием вспоминаю милого старого Косту, но ... многие его указания казались мне противоестественными, и у меня не было ни малейшего желания перенять у него способ ведения смычка»[8].

Среда, в которой проходило детство Паганини, также была в музыкальном отношении необыкновенно богатой: Генуя была крупным музыкальным центром, во всех генуэзских церквах были органы и специально оборудованные помещения для оркестра, во время религиозных церемоний исполнялась музыка Корелли, Вивальди, Моцарта; было распространено камерное инструментальное музицирование. Струнные квартеты пользовались известностью в Европе. Знатные синьоры содержали домашние театры, на сцене которых ставились оперы и оратории в исполнении прославленных певцов и певиц.

Несмотря на высокий уровень музыкальной культуры, среди местных скрипачей не было яркой творческой фигуры, которая могла бы оказать влияние на виртуозный стиль Паганини. По мнению И.Ямпольского, в гораздо большей степени на развитии юного Паганини могло сказаться влияние искусства выдающихся вокальных виртуозов, которых он слышал в Генуе.

NICCOLO PAGANINI

Уже восьмилетним мальчиком Паганини написал сонату для скрипки, в тринадцатилетнем возрасте выступил с исполнением собственных вариаций. А семнадцатилетний Паганини, целыми днями, порою ***до полного физического изнеможения, работал на инструменте***. Немногие минуты отдыха Никколо уделял чтению и игре на любимой им гитаре.

Не сохранилось никаких документов, которые свидетельствовали бы о том, что Никколо в детстве посещал школу. Но, по предположению И.Ямпольского, в юности и в зрелом возрасте Паганини занимался самообразованием. Он не только обладал внешней культурой, уменьем обращаться с людьми, но и знал французский язык, немного немецкий и английский, историю родной страны, мог по памяти цитировать произведения классической литературы, обнаруживал познания в мифологии и истории, был остроумным и занимательным собеседником.

Чем больше чувствовал себя Паганини художником, тем нестерпимее становился для него деспотизм отца, и, наконец, Никколо, сопровождаемый старшим братом

[7] Ямпольский И. Никколо Паганини. Жизнь и творчество. – М.: Музгиз, 1961, стр. 18.
[8] Ямпольский И. Никколо Паганини. Жизнь и творчество. – М.: Музгиз, 1961, стр. 20.

Карло (что немаловажно для нашего разговора, оказывается, тоже бывшего скрипачом!), покинул родной дом. Больше он туда не возвратился[9].

Энеску.

В своих воспоминаниях[10] Джордже Энеску пишет: «Собственно говоря, я никогда не знал разницы между личной жизнью и искусством. Жить, дышать, думать — всё это для меня неотделимо от музыкального творчества».

Отец Энеску был земледельцем, мать, хоть и была музыкально одарена, но музыкой не занималась. И хотя Энеску восклицает: «Как далека была от музыки среда, в которой я провел свои детские годы», поверить в это трудно, так как отец его «в свободное от работы время любил играть на скрипке» [11].

В отличие от Паганини, Энеску рос в атмосфере «безмерного обожания», так как был восьмым, но притом единственным ребенком: семь братьев и сестер умерли до его рождения. «Вспоминая свое детство, – пишет Энеску, – я все еще чувствую атмосферу настороженности и бдительной опеки, в которой рос. Меня оберегали от малейшей опасности, самое незначительное происшествие вызывало тревогу. Я рос слишком быстро в этой тепличной обстановке» [12].

Несмотря на то, что детство своё Энеску провёл в селе, уже в три года он услышал оркестр и был крайне увлечён этим видом музицирования. Мальчик натянул на деревянную дощечку нитки и, уверенный, что смастерил скрипку, старался подражать игре на ней.

Растроганные родители купили сыну игрушечную скрипку, но он оскорбился и бросил её в огонь, добившись тем самым того, чтобы ему приобрели настоящую. Первую свою пьесу Энеску сыграл одним пальцем, чем вызвал восторг отца и восклицание: «Ты будешь музыкантом!». Правда, на замечание отца о том, что если он хочет серьезно заняться музыкой, то должен выучить ноты, Джордже ответил: «Но, папа, музыку ведь играют, а не читают!».

Музыкальной грамоте Энеску учил «инженер, живший по соседству» (!!), а когда в доме появилось пианино, Джордже сразу стал сочинять, забыв на время увлечение скрипкой. «Я с радостью поменял гомофонный инструмент, которым пользовался до сих пор, на полифонический: когда долгое время имеешь возможность играть только одну мелодию без аккомпанемента как приятно услышать аккорды!» [13].

« Странное дело, – восклицает Энеску в своих воспоминаниях, – я ничего не знал, почти не слышал музыки, не имел наставника рядом с собой, но, несмотря на это, был уверен с самого детства, что стану композитором и только композитором. Упрямство и настойчивость помогают сдвигать годы, а отсутствие знаний и возможности заниматься никогда не останавливали упорного человека. Конечно, располагая только учебником игры на скрипке Берио, я не имел ни малейшего представления о гармонии и контрапункте. Но, оказывается можно сочинять, не зная правил и владея одним лишь композиторским чутьем: я испытал это на себе».

[9] Ямпольский И. Никколо Паганини. Жизнь и творчество. – М.: Музгиз, 1961, стр. 28.
[10] Энеску Джордже. Воспоминания и биографические материалы. М.- Л., Музыка, 1966.
[11] Энеску Джордже. Воспоминания и биографические материалы. М.- Л., Музыка, 1966, стр. 44.
[12] Энеску Джордже. Воспоминания и биографические материалы. М.- Л., Музыка, 1966, стр. 40.
[13] Энеску Джордже. Воспоминания и биографические материалы. М.- Л., Музыка, 1966, стр. 50.

Рассказывая о своей жизни в деревне, Энеску замечает, что «в деревне в те годы, когда не было ни патефонных пластинок, ни радио, для того, чтобы слушать музыку, оставалось только сочинять ее самому...»

Позднее, когда с матерью Энеску уезжает в Вену, в возрасте 7 лет он поступает в подготовительную группу, а в 9 лет уже учится в старших классах. Из того, что характеризует особенности художественного развития Энеску, мы можем отметить в его словах следующее: «В одиннадцать лет я еще не умел судить о музыкальных вкусах. Широко открыв глаза и уши, я всем существом впитывал культуру красоту, музыку. Я жил в мире грез, прекрасно уживаясь с великими призраками прошлого»[14]. И далее: «Увлекался я также чтением: книги были для меня источником грез и фантазий. Но ***ничто в мире не обладало такой притягательной силой, как музыка***; все полученные в других областях знания только усиливали мою страсть к миру звуков. Музыка была моей истиной. Я, конечно, часто ошибался в жизни, но был безоговорочно прав, когда упорно и настойчиво ежедневно трудился на музыкальном поприще, избранном для меня моим отцом» [15].

И всё же в музыкальном развитии Энеску не всё так безоблачно. В своих воспоминаниях он описывает жестокие муки выбора предпочтений. Владея роялем, композицией и скрипкой одновременно, он был вынужден метаться в оценке самого себя: «Когда говорят о Джордже Энеску в Европе, то подразумевают скрипача, а в Америке — композитора. Я чувствую себя композитором до мозга костей, все мои силы направлены на то, чтобы любить музыку и создавать ее».

Скрипка не удовлетворяла Энеску полностью. По его мнению, случай и воля отца решили за него. В детстве ему не приходилось слышать другой инструмент, кроме скрипки, но когда в дальнейшем его заставили заниматься на скрипке по-настоящему, ему вдруг показалось, что он попал в тупик. Зато, по словам скрипача, рояль открывал перед ним безбрежные горизонты!

О своих занятиях скрипкой Энеску пишет, как о почти каторжном труде: «я работал с большим рвением, хотя и без увлечения. Я был послушным, прилежным, не всегда уверенным в себе. Иногда у меня бывали страшные приступы отчаяния, чаще всего, когда накануне я играл с оркестром и, особенно, если сам дирижировал. Тогда я возвращался к своей скрипке с рвением побитой собаки или каторжника, принужденного тащить свои цепи. Я был зол на этот маленький инструмент, на который затрачивал столько времени и сил».

Безусловно, творчески одарённому человеку тесно в одних, пусть даже самых прекрасных рамках. Боясь обидеть уникальный инструмент, Энеску далее извиняется перед скрипкой: «не верьте мне безоговорочно, если я рассказываю о скрипке в таких мрачных красках… я провел с ней и светлые, радостные часы. И только в размышлениях о своей композиторской судьбе она казалась мне помехой!»

Хейфец.

По остроумному выражению биографов, решение сделать из своего сына музыканта Рувин Хейфец (отец Яши Хейфеца) «принял не позже того дня, когда был накрыт стол по случаю появления на свет новорожденного[16]. «Да и какой отец в этом лучшем из миров не строил наполеоновских планов, размышляя о будущей судьбе своего отпрыска!» – восклицает Г.Копытова, автор замечательной монографии о русском периоде жизни знаменитого скрипача.

[14] Энеску Джордже. Воспоминания и биографические материалы. М.- Л., Музыка, 1966, стр. 58.
[15] Энеску Джордже. Воспоминания и биографические материалы. М.- Л., Музыка, 1966, стр. 63.
[16] Копытова Г. Яша Хейфец в России. Из истории музыкальной культуры Серебряного века. – СПб, «Композитор – Санкт-Петербург», 2004.

По словам автора, маленький Яша рано начал демонстрировать удивительную устремленность к миру звуков. Особенно выразительно он реагировал на звуки скрипки отца, бывшего профессиональным, насколько возможно для того места и времени, скрипачом[17]. Не имевший возможности выучиться музыке по объективной причине нищенского существования, отец горел желанием дать музыкальное образование своему не по возрасту талантливому ребёнку.

В полтора года Яша пел, без труда повторяя услышанные мелодии, в два года он пел вместе с матерью колыбельные песни своей младшей сестре, а в три года отец уже купил ему скрипку.

Цитируя журналистов, автор монографии отмечает, что сам Хейфец не помнит времени, когда он не умел играть на скрипке, так же как другие не могут вспомнить себя не умеющими ходить.

Первые уроки на скрипке сыну также дал отец. По рассказам самого Хейфеца, упражнения в возрасте 4-5 лет пришлись ему по душе, и с тех лет гаммы навсегда остались для него важнейшим и любимым способом поддержания технической формы. На вопрос: «Что бы вы учили, если бы в вашем распоряжении был всего один час?» — он отвечал: «Пятьдесят минут гаммы и десять минут все остальное»[18].

По словам очевидцев, занимался отец с сыном, несмотря на его младенческий возраст, ежедневно по нескольку часов. Яша просто не выпускал скрипку из рук.

Отношение отца к успехам сына ярко характеризуют слова одного из биографов: «Множество молодых музыкантов в день феерического дебюта шестнадцатилетнего Яши в Карнеги-холле завистливо взирали на это чудо, внутренне негодуя на собственных отцов, не давших им такого же старта, и, идя домой, размышляли о том, что по отношению к собственным детям они не допустят промаха своих отцов».[19] Как остроумно замечено, отец Яши Хейфеца «посчитал нужным не размениваться на частных учителей, а сразу поставить его на «взлетную полосу»: музыкальное училище — консерватория — мировая слава».

Однако одного желания отца было мало. Приезд в Петербург потребовал покровительства: в Петербурге не разрешалось жить евреям, поэтому директор консерватории А. Глазунов силой своего авторитета добился того, чтобы в консерваторию были приняты оба: и отец, и сын. Это дало возможность маленькому Яше жить с родителями. В течение почти пяти лет среди учеников класса Леопольда Ауэра числятся сразу два Хейфеца – отец и сын.[20]

Успехи Хейфеца абсолютно соответствовали планам отца и в конце концов в прямом смысле слова привели его в Карнеги-холл, где состоялся поистине

[17] Я.Хейфец родился в Вильне, старое название Вильнюса. Отец был клейзмером – скрипачом, игравшим на свадьбах.
[18] Копытова Г. Яша Хейфец в России. Из истории музыкальной культуры Серебряного века. – СПб, «Композитор – Санкт-Петербург», 2004, стр. 39.
[19] Копытова Г. Яша Хейфец в России. Из истории музыкальной культуры Серебряного века. – СПб, «Композитор – Санкт-Петербург», 2004, стр. 39.
[20] Раабен Л. Жизнь замечательных скрипачей. – М.; Л.: Музыка, 1967, стр. 223.

феерический успех молодого артиста, приведший в итоге к тому, что Яша Хейфец получил американское гражданство.

Позднее Хейфец выскажет своё мнение по поводу секретов мастерства: «Не существует магических слов, способных раскрыть тайны скрипичного искусства. Нет и кнопки, которую достаточно было бы нажать, чтобы играть правильно. ***Надо много работать, тогда лишь скрипка у вас зазвучит***» [21].

Ойстрах.

Так же, как и Хейфец, Ойстрах пишет в автобиографических заметках о том, что не может вспомнить себя в детстве без скрипки[22].

В Одессе, где родился Давид Фёдорович, по словам очевидцев, скрипку можно было услышать чуть не из каждого раскрытого окна.

Отец Ойстраха, Федор Давидович, не был профессиональным музыкантом, но владел скрипкой, играл на нескольких духовых инструментах. Мама, Изабелла Степановна, артистка хора, часто брала его с собой в Оперный театр. Стоя в оркестровой яме, маленький Додик, как его звала мама, как завороженный, слушал музыку.

Мать очень рано заметила особенную музыкальную впечатлительность сына, но первую скрипку подарил ему отец. Правда, как и в случае с Энеску, она была не настоящая, но, в отличие от маленького Джордже, Додик не бросил её в огонь, а с удовольствием воображал себя уличным музыкантом: «Мне казалось, что нет и не может быть большего счастья, чем ходить по дворам со скрипкой», – рассказывал Давид Фёдорович[23].

Уже в пятилетнем возрасте Ойстрах получил настоящую скрипку и начал учиться музыке, – это занятие, по словам Давида Фёдоровича, целиком поглотило его. Тогда же он познакомился с будущим своим учителем, позднее, и отчасти благодаря самому Ойстраху, ставшим чрезвычайно знаменитым, – Петром Соломоновичем Столярским.

Давид Фёдорович не был прилежным учеником и даже, как рассказывает Игорь Ойстрах, подрезал струны своей скрипки или волос на смычке, если занятия мешали ему общаться со сверстниками. Но мама стала использовать в качестве метода воздействия поистине беспроигрышный приём: если Додик не занимался или неуважительно относился к своему инструменту, она не брала его с собой в театр. Метод был сильнодействующим. Однако долго прибегать к нему не пришлось, потому что отношение Давида к занятиям изменилось, с тех

[21] Цитата по: Раабен Л. Жизнь замечательных скрипачей. – М.; Л.: Музыка, 1967, стр. 231.
[22] Юзефович В.А. Давид Ойстрах. Беседы с Игорем Ойстрахом. М., Советский композитор, 1985.
[23] Юзефович В.А. Давид Ойстрах. Беседы с Игорем Ойстрахом. М., Советский композитор, 1985, стр. 15.

пор как он познакомился со своим первым и единственным учителем музыки, как называл Столярского Давид Федорович.

Со свойственным ему остроумием Давид Фёдорович отмечает, что у него создалось такое ощущение, будто Пётр Соломонович с нетерпением ждал, когда же мальчику исполнится пять лет, чтобы начать делать из него скрипача[24]. Столярский совмещал преподавательскую деятельность с игрой в оркестре Оперного театра и не раз видел там Додика. Таким образом, увлечение театром объединяло их обоих.

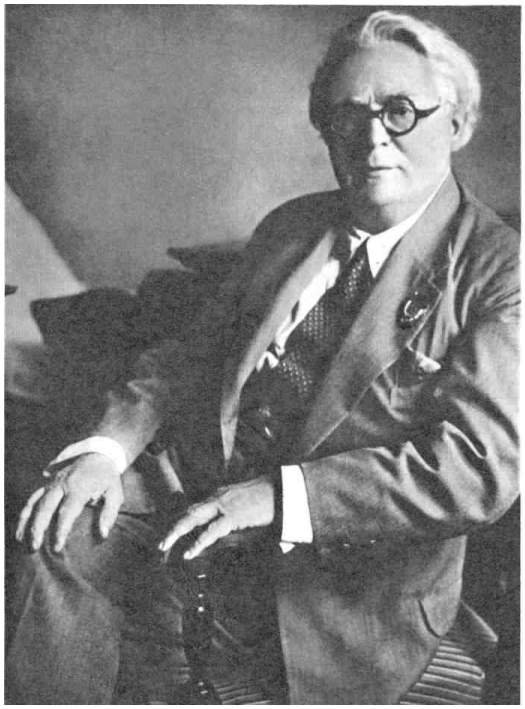
Школу Столярского называли в Одессе «фабрикой талантов»: «Все углы большой квартиры, где помещалась школа, были заставлены пюпитрами, завалены футлярами, нотными папками. Во всех комнатах толпились возбужденные и радостные малыши, а в коридорах сидели мамаши, ожидавшие своих вундеркиндов и с невероятным оживлением обсуждавшие чисто профессиональные скрипичные проблемы...»

С одаренными детьми Столярский занимался ежедневно, а то и два-три раза в день.

Ойстраха отличало серьезное отношение к занятиям. По словам Игоря Ойстраха, внёсшего, в них, несомненно, своё отношение к сказанному, Давид Федорович владел с юных лет ***великим искусством — уметь заниматься***[25].

По свидетельству соучеников Ойстраха по скрипичному классу[26], Столярский вносил в занятия элементы игры, умел заинтересовать детей, побудить их к изучению той или иной пьесы. Он знал не только музыкальные способности каждого своего ученика, но и его характер, склонности, увлечения. Несмотря на то, что Столярский редко брал в руки скрипку, занимаясь в классе, и не показывал, как нужно играть, его педагогическое мастерство приводило к выдающимся результатам[27].

Привлечение всех учащихся к участию в различных ансамблях, в скрипичном унисоне и в струнном оркестре, частые их выступления в открытых концертах школы, что постепенно приучало к сцене, — все это, по мнению Давида Фёдоровича, давало свои плоды. Особенно важным, – подчёркивает Ойстрах, – было воспитание Столярским в каждом своем ученике высокой требовательности, ***любви и уважения к труду***.



П.С.Столярский

Особенно интересно для современного читателя, быть может, узнать о том, что в годы разрухи и тяжёлых исторических перемен музыканты, начиная от Столярского и кончая каждым учеником его школы, чувствовали внимание государства: «Вспоминаю первые заботы о нас, учащихся школы Столярского, — рассказывал Давид Ойстрах, — нам стали выдавать специальный паек хлеба. Именно тогда у меня впервые зародилось очень радостное сознание, что мы кому-то нужны, кто-

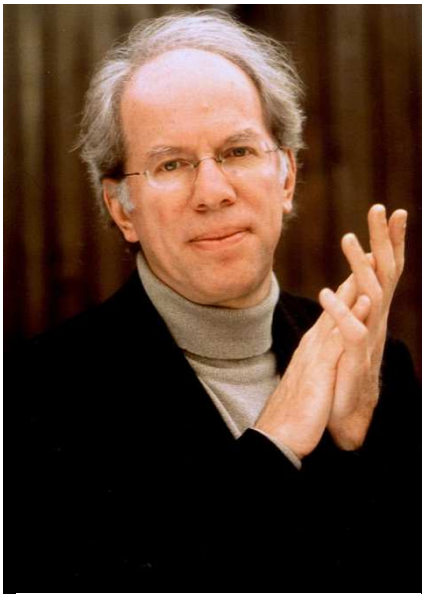
[24] Юзефович В.А. Давид Ойстрах. Беседы с Игорем Ойстрахом. М., Советский композитор, 1985, стр. 16.
[25] Юзефович В.А. Давид Ойстрах. Беседы с Игорем Ойстрахом. М., Советский композитор, 1985, стр. 18.
[26] В данном случае речь идёт о профессоре Белорусской государственной консерватории Михаиле Марковиче Гольдштейне.
[27] Среди выпускников школы П.С.Столярского - Натан Милыптейн, Самуил Фурер, Михаил Фихтенгольц, Елизавета Гилельс.

то очень важный и большой считает необходимым поддерживать нас, маленьких скрипачей. Не забуду день, когда я, счастливый и гордый, пришел домой и выложил на стол целую буханку хлеба — полученный мной от государства паек за неделю».

Первый «афишный» концерт Ойстраха состоялся, когда ему было 5 лет. Он дебютировал на ученическом утреннике. Через 9 лет состоялось первое выступление с оркестром, гастрольная деятельность Ойстраха началась в семнадцать лет, а ещё через два года ему довелось исполнять Скрипичный концерт Глазунова под управлением автора. Не смотря на внешнее благополучие успеха, сам Ойстрах строго оценивает его: «Когда я вспоминаю себя в те годы, мне представляется, что играл я тогда достаточно свободно, бегло, интонационно чисто. Однако впереди еще были долгие годы упорной работы над звуком, ритмом, динамикой и, конечно, самое главное, над глубоким постижением внутреннего содержания музыки» [28].

Подводя итоги оценки таких разных и, вместе с тем, во многом схожих дорог к Олимпу (ну или к Парнасу - как угодно), можно возразить: речь шла о гениальных музыкантах, а они – исключение! Но если речь идёт об уровне высших достижений, то других героев, кроме исключительных, здесь не бывает.

Во всех четырёх историях большое значение имеет нереализованная родителями жажда достижений. К слову сказать, амбициозность – необходимая основа в достижении цели. Безусловно, она может приобретать самые разные очертания, например, даже не связанные с получением наград и признания. Нереализованная мечта родителей тоже может сыграть роль в выборе профессионального пути для ребёнка. В любом случае, родительская опека, умение организовать нужным образом обучение и досуг ребёнка, формирование мотивации занятий – одна из главных составляющих успеха.



Гидон Кремер

Немаловажно для мальчиков и отношение отца. Во всех рассмотренных нами судьбах, как мы видим, именно позиция отца имела решающее значение для формирования интенсивности и направленности занятий музыкой. Как-то в одном из интервью Гидон Кремер поделился со своей публикой, что как бы он ни сыграл, выступил, какую бы победу ни одержал, его отец всегда был им недоволен. Это была своего рода «драма одаренного ребенка» – книга Алисы Миллер, о которой вспоминает Кремер в своей автобиографии – «Обертонах»[29].

По словам Кремера, название книги швейцарского психотерапевта[30] напомнило ему о собственных трудностях. С момента знакомства с этой книгой, как признаётся музыкант, он стал следить за публикациями в этой области, и во многих книгах узнавал самого себя — «маленького мальчика, который благодаря дарованию, а также давлению, оказанному любящими родителями, стал скрипачом» [31]: «В семье царила атмосфера всеобщей любви к музыке, и все же я чувствовал принуждение со стороны родителей; мой жизненный путь оказался - как я нередко

[28] Юзефович В.А. Давид Ойстрах. Беседы с Игорем Ойстрахом. М., Советский композитор, 1985, стр. 23.
[29] Кремер Г. Обертоны. М.: Аграф, 2001.
[30] А. Миллер. Драма одаренного ребенка и поиск собственного Я. Изд. и пер. с немецкого – Корвет, 2012 г.
[31] Кремер Г. Обертоны. М.: Аграф, 2001, стр. 311.

сам формулировал — «предначертан еще до моего рождения». С годами мне стало очевидно, что многие мои интересы остались неудовлетворенными, и многое в моей натуре оказалось подавленным или непонятым. Это был террор, – ***террор принуждения к работе***, к порядку, к достижению некоего идеала, к завоеванию успеха».

Гидон рассказывает о том сложном пути, который пришлось ему пройти, несмотря на понимание того, какое большое значение имели «щедрое сердце матери, душевная привязанность отца (при всей его строгости), любовь бабушки и уникальность дедушки». Это путь к тому, чтобы «обрести собственный голос»: «он был не таким, какого от меня ждали, но — собственный. Надо сказать, упорство, необходимое для выживания «я», было своего рода подарком».[32] По мнению скрипача, собственный характер ему удалось найти благодаря той же одаренности. «Многие дети, – продолжает знаменитый музыкант, – гибли и теперь еще погибают, потому что они подчиняются ожиданиям родителей, учителей, менеджеров, критиков».

Итак, линия поведения родителей – одна из основных в начальном воспитании одарённого ребёнка. Дальнейшие составляющие – окружающая среда и руководство мастера. Не трудно догадаться, что и то, и другое также во многом зависят от воли родителей, их умению прислушаться, присмотреться к ребёнку, создать для него лучший «плацдарм для прыжка» и, быть может, это самое главное – умение организовать его труд, воспитать понимание необходимости труда для достижения цели.

Успешность занятий музыкой трудно прогнозировать, тем более что, не начав заниматься на инструменте, ребёнок не может себя зарекомендовать: способности (по Б.М.Теплову[33]) не только проявляются в деятельности, но и формируются в деятельности.

Однако почти беспроигрышным вариантом оказывается раннее обнаружение у ребёнка желания интересоваться инструментом, самостоятельно изучать его, а позднее – способность длительно сосредотачиваться на этом виде деятельности. Правомерен вопрос: но, быть может, ребёнок сосредотачивается за игрой на инструменте как раз потому, что это игра? Ведь ведущим видом деятельности ребёнка является именно игра.

Каждый из нас наблюдал за тем, какой выбор делает ребёнок из предложенных ему развлечений: больше всего его привлекают предметы, которыми пользуются взрослые. Игрушки, которые в избытке получает ребёнок, часто не удовлетворяют весь его интерес к познанию мира, в котором взрослые всегда занимаются чем-то иным. Вместо погремушки – поварёшка, вместо зубного колечка – книга, вместо пластмассовых игрушек – лампа, выключатели, пылесос, будильник, телефон и так далее. Музыкальный инструмент как нельзя лучше подходит для возрастающего интереса ребёнка, потому что он постоянно даёт новую пищу для изучения. Кроме того, если наступает этап серьезного обучения, привлекателен и сам процесс общения со взрослыми во время игры-занятий на инструменте.

Музыкально одарённый ребёнок проявляет себя в большей степени не в чистоте пения, звуковысотного интонирования, хотя само по себе это большой плюс, но, гораздо в большей степени, в умении «просиживать» за инструментом длительное время. Он не просто повторяет выученный эпизод, он преследует определённые цели, пусть и не совпадающие зачастую с требованиями взрослых. У ребёнка появляются

[32] Кремер Г. Обертоны. М.: Аграф, 2001, стр. 312.
[33] Теплов Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: избранные психологические труды / Под ред. М. Г. Ярошевского. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003.

свои «взаимоотношения» с инструментом, который раскрывает перед ним новые возможности. При этом ребёнок уже на первых этапах занятий в состоянии оценить безграничность этих возможностей.

Постепенно музыкальная одарённость начинает проявляться в жажде труда: определённая, почти спортивная, «тренировочность» занятий на инструменте (систематические упражнения, подготовка к конкурсам, достижение технических результатов) не отталкивает, а как бы даже привлекает ребёнка. «Одаренные дети способны с необычайной интенсивностью концентрироваться на музыкальных занятиях, исключая все другие, в том числе и общение с окружающими»[34].

Музыкальная одарённость очень мощно связана с аутодидактикой, питающейся внешними толчками художественных впечатлений и руководства педагога. Более того, самосовершенствование – единственный способ овладения профессией музыканта-исполнителя. Так, один из моих коллег рассказывал о своем сыне: «Он либо играет сам, либо слушает музыку. Целый день то играет, то слушает, или слушает, или играет». Как не назвать данное явление талантом?

Обучение музыке практически сводится к тому, чтобы мотивировать и направлять самостоятельные занятия, приобщить ребёнка к музыке через осознанное понимание необходимости самостоятельных упражнений. Результатом обучения является только тот продукт, который ребёнок может представить сам.

В итоге обучение в музыке – более, чем в других науках, – является приучением к каждодневному труду. Регулярное приношение инструменту в виде 2-3 часов «потерянного» времени должно быть вознаграждено, по меньшей мере, интересом к созданию на инструменте «звуковых миров».[35]

Музыкальная аутодидактика – не оплот (в нашем контексте – защита) для самоучек и дилетантов и не пропаганда указанных явлений. Это лишь характеристика, показатель степени одарённости, где мотивация к самосовершенствованию, к достижению определённой звуковой цели является мощным двигателем освоения инструмента. Безусловно, определённый инструментальный аутизм (здесь – как предпочтительное общение с инструментом, нежели со сверстниками) – явление достаточно редкое, да и не патологичное. Чаще встречаются талантливые музыкально способные лентяи, которых «засадить» за инструмент удаётся лишь давлением (внешняя мотивация). Но и здесь подталкивание со стороны лишь заставляет активизироваться внутреннее желание достижения цели, которое непременно возникает сразу после начала работы.

Оставим без внимания последствия обнаружения взрослыми «аутодидакта», эксплуатации этого ценного качества в воспитании детей, ибо это может увести нас совсем в другую плоскость. Нас интересует аспект проявления в занятиях музыкой труда – затрат физических и духовных сил, энергии.

Итак, игра на инструменте уже с самого начала – труд. Без труда невозможно сыграть даже несложное сочинение: сначала нужно разобрать текст, то есть «прочитать» с помощью знания сложной знаковой системы, какой является музыкальная грамота, затем воспроизвести на инструменте написанное с учётом хотя бы относительной адекватности авторскому или редакторскому варианту. Так же, как и чтение, письмо, да и любой другой пример общения со знаковыми системами, чтение нот требует последовательно приобретаемых навыков. Более сложный текст требует приобретения и использования более развитых навыков и так далее, и так далее.

---

[34] Психология одарённости детей и подростков / Под ред. Н.С.Лейтеса. – М.: Издательский центр «Академия», 1996, стр. 285.

[35] Мартинсен К.А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли (пер. с нем.). М., Музыка, 1966, стр. 41.

Но здесь всё ещё нет различия между трудом и игрой, которая является ведущим видом деятельности ребёнка. В игре дети проявляют чудеса упорства, настойчивости, терпения, усидчивости. Но только до тех пор, пока он сохраняет интерес к игре! Аналогично происходит с занятиями за инструментом: ребёнок может часами разучивать пьесу, которая ему нравится и которая ему доступна (вопрос о взаимоотношении интереса и доступности, соответствия возможностям исполнителя, в практике музыкального обучения рассмотрим несколько позднее). То есть фактор интереса руководит не только игрой, но и трудом.

Труд, как мы видим, требует поэтапного формирования необходимых навыков. Но разве не требует этого игра?

Наблюдая за приспособлением ребёнка к инструменту, мы иногда отмечаем, что талантливый (чаще всего именно это обстоятельство указывает на наличие особых способностей) начинающий инструменталист не приобретает заново, а как бы вспоминает уже знакомые ему движения. Мягкие руки, отсутствие лишних напряжений, быстрое схватывание нового материала. Но именно здесь подстерегает уже первая психологическая проблема, на которую указывают исследователи – парадокс соотношения результата и труда. С одной стороны, детям приходится много заниматься на инструменте, гораздо больше, чем их менее одаренным сверстникам. С другой — многое им дается легче, то есть соотношение между результатом и затраченным трудом складывается не в пользу труда, несмотря на факт многочасовых занятий.[36]

Однако, и в этом наше несогласие с мнением исследователя, легкость овладения, высокая обучаемость как раз не заменяют работоспособность, а увеличивают её!

Вместе с тем, основываясь на том, что игра — это осмысленная деятельность, т. е. совокупность осмысленных действий, объединенных единством мотива[37], мы можем предположить, что игра на музыкальном инструменте даже для одарённого ребёнка продолжает оставаться игрой.

По теории С.Л.Рубинштейна, игра — это деятельность, и она является выражением определенного отношения личности к окружающей действительности, у человека *«игра — дитя труда».* И далее: «В игре впервые формируется и проявляется потребность ребенка воздействовать на мир — в этом основное, центральное и самое общее значение игры».

Как пишет С.Л.Рубинштейн, общность игры с трудом, и их различие выступают, прежде всего, в их мотивации. А именно: трудясь, человек делает не только то, в чем испытывает непосредственный интерес; он делает то, что нужно сделать, к чему принуждает его практическая необходимость или обязанности. В игре выражается более непосредственное отношение к жизни, она исходит из непосредственных интересов и потребностей. Игровое действие — это и есть действие, которое совершается в силу непосредственного к тому интереса.

Первое положение, определяющее сущность игры, по Рубинштейну, состоит в том, что *мотивы игры* заключаются не в результате, а в многообразных *переживаниях,* значимых для ребенка, вообще для играющего (!), *сторон действительности.* Игра, как и всякая неигровая человеческая деятельность, мотивируется отношением к значимым для индивида целям.

В игре совершаются лишь действия, цели которых значимы для индивида по их собственному внутреннему содержанию.

---

[36] Психология одарённости детей и подростков / Под ред. Н.С.Лейтеса. – М.: Издательский центр «Академия», 1996, стр. 297.

[37] Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002, 720 с

В качестве *второго положения*, определяющего *характерную особенность игры,* Рубинштейн выдвигает то, что техника, недоступная ребенку, для адекватного применения которой требуются обширные знания, включая специальную профессиональную подготовку, оказывается по самому смыслу игры и не нужной для выполнения игрового действия.

Игровое действие, по теории Рубинштейна, реализует многообразные мотивы специфически человеческой деятельности, не теми средствами, которыми эти действия осуществляются в неигровом практическом плане. Игровые действия ребёнка могут не сообразоваться с теми, от учета которых зависит результат действия в практической ситуации. Преобразуясь в соответствии с этим своим назначением, игровое действие приходит вместе с тем в соответствие и с возможностями ребенка.

Именно в силу этой своей особенности, - делает вывод Рубинштейн, - игра — способ реализации потребностей и запросов ребенка в пределах его возможностей.

«Игра взрослого человека и ребенка, связанная с деятельностью воображения, выражает тенденцию, потребность в преобразовании окружающей действительности. Проявляясь в игре, эта способность к творческому преобразованию действительности в игре впервые и формируется. В этой способности, отображая, преображать действительность, заключается основное значение игры» [38].

В других теориях игры мы находим также много полезного для уяснения сущности детского музыкального творчества. Так, по теории К. Гросса, игра служит подготовкой к дальнейшей серьезной деятельности; в игре ребенок, упражняясь, совершенствует свои способности.

В теории игры, сформулированной Г. Спенсером, интересен подход, в котором источник игры видится в избытке сил: избыточные силы, не израсходованные в жизни, в труде, находят себе выход в игре.

К. Бюлер выдвинул теорию функционального удовольствия (т. е. удовольствия от самого действия, независимо от результата) как основного мотива игры. И хотя она подвергнута критике потому, что «видит в игре лишь функциональное отправление организма», тем не менее, вполне уместна в отношении трактовки игры «в инструмент» на начальных этапах формирования музыканта.

В нашей литературе, – обращает наше внимание на отечественные теории игры С.Л.Рубинштейн, – попытки дать свою теорию игры сделали Д.Н.Узнадзе и Л.С.Выготский.

Выготский и его ученики считают определяющим в игре то, что ребенок, играя, создает себе мнимую ситуацию вместо реальной и действует в ней, выполняя определенную роль, сообразно тем переносным значениям, которые он при этом придает окружающим предметам[39].

Д. Н. Узнадзе видит в игре результат тенденции уже созревших и не получивших еще применения в реальной жизни практических функций. Игра представляется как продукт развития, притом опережающего потребности практической жизни.

Игра, по Рубинштейну, теснейшим образом связана с развитием личности, и именно в период ее особенно интенсивного развития — в детстве — она приобретает особое значение. Игра — практика развития.

Особенно ценным представляется тот факт, что С.Л.Рубинштейн позволяет себе усомниться в тезисе о том, что игра в дошкольном возрасте является ведущей формой деятельности[40]. Взрослые направляют игры ребенка так, чтобы они стали для него подготовкой к жизни, первой «школой» его ранних детских лет, средством его

[38] Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002, стр. 430.
[39] Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, стр. 518.
[40] Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, стр. 521.

воспитания и обучения. Но ребенок, конечно, играет не *для того,* чтобы подготовиться к жизни: игра становится для него подготовкой к жизни *потому,* что взрослые организуют ее так.

По мере возрастания сложностей, повышения требований к качеству и глубине, осмысленности действий, игра на инструменте, эстраде, в театре, по мнению Рубинштейна, уже перестаёт быть собственно игрой, и становится искусством, которое требует большой особой работы над собой. Игра переходит в труд[41].

Предположим, что игра на инструменте отличается у взрослого и ребёнка. Например, элемент игры, безусловно, присутствует в музыкальном исполнении взрослого, выражаясь, например, в перевоплощении, присутствии определённых условий, возможностей для их изменения. Игра на инструменте всё же – произвольный акт, от которого не зависит напрямую жизнедеятельность других людей. (О художественном воздействии этой игры речь пойдёт в других главах).

Игра на инструменте на эстраде, когда артист исполняет произведение, безусловно – труд, тяжёлый и ответственный. Здесь повышается, ответственность, контроль, как способ достижения непогрешимого исполнения, создаётся стрессовая ситуация, связанная с деятельностью на публике, личностной значимостью происходящего.

Безоговорочно превращаясь в труд, игра на инструменте становится средством, по меньшей мере, заработка, средством самовыражения, способом жизненного самоутверждения, объектом и процессом творчества, результатом и целью профессиональной деятельности, объектом науки и прочее. Переходя в труд, превращаясь в трудовую деятельность, перестаёт ли игра быть игрой?

«*Игра взрослого исходит из потребностей и интересов и служит развитию определенных сторон его личности. Но в жизни взрослого игра занимает уже иное место и приобретает иные формы»*[42].

В отличие от игры, труд, по теории Рубинштейна, рассматриваемый им как основной вид человеческой деятельности, является в целом не психологической, а социальной категорией. По мнению исследователя, предметом психологического изучения являются, поэтому никак не труд в целом, а только психологические компоненты трудовой деятельности. Направленный по своей основной установке на производство, на создание определенного продукта, *труд* — это вместе с тем и *основной путь формирования личности. В процессе труда не только производится тот или иной продукт трудовой деятельности субъекта, но и сам субъект формируется в труде. В трудовой деятельности развиваются способности человека, формируется его характер, получают закалку и переходят в практические действенные установки его мировоззренческие принципы.* Труд — это всегда выполнение определенного *задания;* весь ход деятельности должен быть подчинен достижению намеченного результата; труд требует поэтому *планирования* и *контроля* исполнения, он поэтому всегда заключает определенные *обязательства* и требует внутренней *дисциплины.* Вся психологическая установка трудящегося этим в корне отличается от установки играющего человека[43].

Если цель игры и процесс игры почти тождественны, то есть целью игры является сам её процесс, то, по Рубинштейну, *цель трудовой деятельности лежит не в ней самой, а в ее продукте. Для труда требуются воля и произвольное внимание, необходимые для того, чтобы сосредоточиться на непосредственно не привлекательных звеньях трудового процесса.*

[41] Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, стр. 522.
[42] Здесь и далее курсивом цитируется текст источника.
[43] Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, стр. 500.

В связи с тем, – отмечает Рубинштейн, – что *различные виды труда в психологическом, особенно интеллектуальном, отношении они оказываются неоднородными, то в каждом виде труда имеется своя техника, которой необходимо овладеть. Поэтому в труде всегда более или менее значительную роль играют* ***знания и навыки****.*

Далее, что особенно важно для исследования нашего вопроса, *в каждом труде всегда приходится учитывать изменяющиеся условия, проявлять известную инициативу и, сталкиваясь с теми или иными неожиданными обстоятельствами, решать новые задачи. Поэтому всякий труд включает в той или иной мере интеллектуальные, мыслительные процессы более или менее высокого уровня.*

В связи с вышесказанным, С.Л.Рубинштейн различает «труд изобретателя», «труд учёного» и «труд художника». И здесь мы определённо находим нечто общее, позволяющее музыканта, особенно исполнителя, причислить к каждой из этих категорий.

Так с*пецифика изобретения, отличающая его от других форм творческой интеллектуальной деятельности, заключается в том, что оно должно создать вещь, реальный предмет, механизм или прием, который разрешает определенную проблему. Этим определяется своеобразие творческой работы изобретателя: изобретатель должен ввести что-то новое в контекст действительности, в реальное протекание какой-то деятельности.* Разве не относится напрямую всё сказанное к музыкальному исполнительству?

При изобретении нужно, исходя из контекста действительности, ввести нечто новое, учитывая соответствующий научный контекст. ...Для этого по большей части приходится не двигаться систематически в одном определенном направлении, а экспериментировать в самых различных, нащупывая возможность приблизиться к цели то одним, то другим путем, улавливая все, что даже в самых отдаленных и на первый взгляд чуждых областях может в результате неожиданных сопоставлений пригодиться.

Вывод: труд музыканта – это в какой-то мере и труд изобретателя.

Очень ярким моментом в труде Рубинштейна является фраза: ***«Самой острой, наиболее дискутируемой проблемой психологии творчества, в частности научного, является вопрос о том, в какой мере оно труд».*** В самом деле: с внешней стороны кажется, что человек просто сидит, даже не за роялем (столом, книгой, компьютером), его руки бездействуют. Но он трудится!

Блестяще описана работа учёного в произведениях Даниила Гранина: «Это тот тип людей, которых незачем заставлять работать, они не работают, только когда спят, нужно лишь не мешать им»[44].

Труд музыканта, тем более – инструменталиста, очень похож на труд учёного, потому что деятельность внутреннего слуха практически не прекращается. В мозгу музыканта постоянно перерабатывается вся внешнеслуховая информация, продолжается работа, сделанная в процессе занятий за инструментом, в том числе – внутренняя работа по осмыслению мышечных ощущений, слухо-двигательных связей, особенностей изучаемого или исполняемого произведения, возникает целый комплекс «образов движений», с помощью которых музыкант способен «внутри себя» проигрывать, с ощущениями, аналогичными действительному исполнению, целые крупные сочинения, а, иногда, даже разучивать их без инструмента.

Наиболее чётко данное явление изложено в трудах В.Ю.Григорьева, разработавшего так называемую теорию «сжатой кодовой формы музыкального произведения»: «Последние открытия в области психофизиологии (П. Бехтерева)

[44] Гранин Д. Иду на грозу. М., "Молодая гвардия", 1966.

установили, – пишет Григорьев, – что двигательная информация кодируется мозгом в двух планах — полном и сжатом. Сжатая программа нужна для планирования, полная — для развертывания процесса в деталях. Сознание не управляет движением, а стратегически направляет и корректирует его, обеспечивая сначала сжатие программы движения в код, а затем механизм разворачивания этого кода в реальное действие[45].

Из сказанного Григорьев делает вывод о том, что музыкальное произведение существует в памяти исполнителя в виде сжатой кодовой формы, которую он разворачивает в реальном времени звучания в процессе исполнения[46]: «*Развернутая и кодовая формы являются двумя типами, двумя сторонами единого процесса отражения мира, построения внутренней реальности. Одна органично должна переходить в другую. ... При кодовой форме музыка приобретает в сознании музыканта совершенно иную структуру — она может быть услышана, как писал Моцарт, словно «картина» — практически одномоментно вся целиком, как «таинственное восприятие в едином миге пространственного бытия звучаний» (Б. Асафьев). Каждый исполнитель, достигающий высокого профессионализма, находит свои, порой не до конца осознаваемые, способы постижения этой кодовой структуры[47].*

Труд музыканта близок также и охарактеризованному Рубинштейном труду художника: «*Реализация замысла художника предполагает обычно более или менее длительное собирание и впитывание или вбирание в себя многообразных впечатлений. <...>Иногда этот материал собирается «впрок», иногда это специальная работа по собиранию материалов для осуществления определенного замысла».* И далее: «...*Утверждение о том, что художественное творчество предполагает упорный, напряженный, часто кропотливый труд, никак не исключает того, что сам процесс создания значительного художественного произведения, его оформление часто является относительно кратковременным актом величайшего напряжения и подъема всех духовных и физических сил. <...>* ***Труд в какой-то мере включает в себя игру, не переставая быть трудом»*** [48]***.***

Подведём предварительные итоги. В жизнедеятельности ребёнка, природа которой направлена приоритетно на социальную адаптацию, что выражается в характерных для каждого возраста ведущих видах деятельности и сензитивных периодах,[49]игра на инструменте всё-таки в большей степени остаётся игрой. Из этого вытекает тот факт, что мотивация труда, так или иначе, исходит извне: от родителей, педагога, окружения. Даже если ребёнок ведёт себя совсем как взрослый артист, то, возможно, он продолжает играть во взрослого музыканта. Работа над музыкальным образом преимущественно носит интуитивный, несознательный характер, чем объясняется нередко происходящее исчезновение «музыкальности» в более старшем возрасте. Труд присутствует в виде элемента, дополняющего «игру в инструмент», без которого удовольствия от игры не получается. Для сравнения – в любой игре присутствует момент овладения техникой, без которого осуществить игру невозможно.

---

[45] Григорьев В. Некоторые проблемы специфики игрового движения музыканта-исполнителя. Вопросы музыкальной педагогики, вып. 7. Сб. статей. Сост. В.И.Руденко. М., Музыка, 1986.

[46] Об этом: Григорьев В. Ю. Никколо Паганини. Жизнь и творчество. М., «Музыка», 1987; Григорьев В. Ю. Исполнитель и эстрада. – М.: Издательский дом «Классика-XXI», 2006.

[47] Григорьев В. Ю. Методика обучения игре на скрипке. — М.: Издательский дом «Классика-XX1», 2006, стр. 230.

[48] Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, стр. 427.

[49] Лейтес Н.С. К проблеме сензитивных периодов психического развития человека // Принцип развития в психологии. - М.,1978. - С.196-211.

Возвращаясь к противоречию между игрой и трудом, напомним, что психологами отмечен в процессе музыкального обучения переход от первоначального музицирования и получения удовольствия от самого музицирования к удовольствию от самого процесса работы[50]. Далее, как отмечают исследователи, труд, в отличие от игры, требует умственной активности, сосредоточенности на цели, определенных навыков постановки таких целей, планирования и контроля их достижения, сформированных критериев качества результата. Он включает в себя не только творческие, но и неинтересные элементы, которые заставляют бороться с собой, переживая внутренний протест, основанный на желании получать от работы только удовольствие.

Как уже говорилось, смысл игры и смысл труда отличаются тем, что смысл труда состоит в его результате, а смысл игры состоит в самой игре. Но в детском возрасте, в котором музыкант приобретает основные исполнительские и моторные навыки, осознание смысла труда очень сложно, однако без него невозможно достижение высших результатов.

Отмеченная психологами проблема, возникшая между желанием соприкоснуться с известной музыкой (поиграть в неё) и необходимостью совершенствования для приобретения возможности её исполнения (трудом), сопровождает серьёзные занятия музыкой до тех пор, пока владение инструментом не становится свободным, а необходимость работать за инструментом становится потребностью.

Еще одна сложность, возникающая на пути обучения музыкально одаренных детей, коренится в объективном, озвученном выше, разрыве между их «хронологическим» и «профессиональным» возрастом. Маленький музыкант постоянно работает над труднейшими произведениями, которые намного выше его — не технических и даже не художественных — а личностно-психологических, духовных возможностей.

Различие игры и труда не означает отсутствия в них тождеств. Так, удовольствие, которое мы получаем от «игры», почти адекватно удовольствию от «оттачивания» элементов техники, от всех вариантов исполнения, которые становятся возможны, благодаря достижению определённой исполнительской свободы на поздних этапах изучения произведений. И игра, и труд, с другой стороны, всякий раз заканчиваются, если не приносят удовлетворения. Каждый из нас помнит, когда разучивание произведения было брошено на полпути из-за возникновения препятствий технического характера. Исполнительские цели всё-таки не так глобальны. Но на этом, пожалуй, сходства заканчиваются, потому что труд – это то, что нельзя изъять из процесса исполнения.

Специфика каждого сочинения состоит в том, что неповторимость его музыкальной ткани, порождённой, в свою очередь, неповторимостью художественной идеи, образной составляющей, автоматически создаёт и уникальность моторных (двигательных) приспособлений, которые, в силу определённой бесконечности вариантов, нуждаются в изучении каждый раз заново. Безусловно, вспомогательным моментом является опыт исполнения того или иного стиля, почерка композитора, используемой им техники изложения, но всякий раз это будет новая исполнительская проблема. Добавим к этому знаменитый афоризм о том, что в одну реку нельзя зайти дважды, подтверждающий тот факт, что двух одинаковых исполнений не бывает, а, значит, они требуют и новых двигательных ощущений.

[50] Психология одарённости детей и подростков / Под ред. Н.С.Лейтеса. – М.: Издательский центр «Академия», 1996, стр. 314.

Любовь к труду выдающиеся музыканты определяют как основу музыкантской профессии. В настольной книге каждого музыканта, «голосом» Нейгауза запечатлено: «Кто-то спросил Антона Рубинштейна, может ли он объяснить и чем объяснить то чрезмерное впечатление, которое его игра производит на слушателей. Он ответил приблизительно следующее: вероятно, это происходит отчасти от очень большой силы (мощности) звука, а главным образом от того, что я ***много труда потратил***, чтобы добиться пения на рояле. Золотые слова! Они должны были бы быть выгравированы на мраморе в каждом фортепианном классе училищ и консерваторий»[51].

Итак, труд лежит в основе деятельности музыканта-инструменталиста. Он состоит в работе над текстом сочинения, где, как мы говорили ранее[52], текст автора представляет собой весьма сложную субстанцию, требует исследовательской деятельности, проникновения в художественно-образную область (в ученическом возрасте – под руководством мастера), но основное время, а, следовательно, основной труд приходится на звуковую, инструментальную реализацию идеи: подчинению действий рук желаемым слуховым представлениям. Любое движение зависит от психологического состояния человека, а движение, связанное с воплощением состояния, зависит от него вдвойне! В связи с последним обстоятельством механизм самоконтроля выходит на передний план, так как успех исполнения во многом определяется точностью, максимальной корректностью выполнения поставленных задач, с участием моторики в том числе.

Моторика, как правило, особенная, нигде в других видах деятельности не задействованная, выходит на уровень навыков (неосознаваемых механизмов) в процессе многократных повторений, которыми руководит звукотворческая воля исполнителя, термин, изобретённый Карлом Мартинсеном: «воля **слуховой сферы,** направленная на звучащую клавишу как на цель, есть как бы верховный повелитель, чьи приказы подлежат неукоснительному выполнению его слугами – моторикой и связанными с ней частями тела».[53]

Карл Адольф Мартинсен, и в этом его чрезвычайная заслуга, описал течение и содержание процесса труда во время занятий за инструментом: «Результат моторной реакции на звуковую цель, поставленную волей слуховой сферы, не полностью отвечает желаемому слухом; слуховое ощущение сигнализирует недостаточность результат и на основании этого опыта ещё острее и точнее определяет свою цель – желаемый звук. Чем ближе результат к цели, тем больше заостряется и целевая установка, даваемая ощущением, и так это идёт и идёт по не имеющей конца спирали».[54]

Звукотворческая воля, по Мартинсену, имеет несколько элементов, соответствующих специфике музыкального произведения. Первично развивается воля слуховой сферы. Её длительное развитие приводит к тому, что слуховая воля мастера уже содержит в себе нечто большее: в неё входит также сознательная **воля к художественному достижению (**schöpferischer Klangwille).[55] Следующий элемент

[51] Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5-е изд. — М.: Музыка, 1988, стр. 65.
[52] Ивонина, Л.Ф. «Вникнуть в дух сочинения...». Размышления об искусстве музыкального исполнительства: метод, пособие. В 2 ч. Ч. 1 / Л.Ф. Ивонина; Перм. гос. ин-т искусства и культуры. - Пермь, 2012. - 218 с.
[53] Мартинсен К. А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано. Предисловие и комментарии Л. И. Ройзман. — М.: Классика-XX1, 2002. – 120 с.
[54] Мартинсен К.А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли (пер. с нем.). М., Музыка, 1966, стр. 24.
[55] Мартинсен К.А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли (пер. с нем.). М., Музыка, 1966, стр. 28.

звукотворческой воли – «ритмоволя» (Rhytmuswille), далее – «воля к форме» (Gestaltwille) и «формирующая воля» (Gestaltungswille). Интересно, что аналогичные, на первый взгляд, названия, Мартинсен тракутет как различные: воля к форме относится к музыкально-формальной стороне, а формирующая воля – к индивидуальному содержанию музыкального исполнения.

Важный для нас вывод, который делает Мартинсен в ходе своего повествования, состоит в том, что воля слуховой сферы, овладевая ребёнком, начинает «управлять не только его музыкальными занятиями, но и его жизнью».[56]

Неужели так всё сложно? Вопрос этот часто возникает у неспециалистов, пытающихся понять, как дело, кажущееся со стороны таким простым и естественным, может иметь такие сложные внутренние механизмы.

И здесь также мы находим ответ у Мартинсена: «Истинно звуковое явление … подчас ужасающе далеко, потому что истинное звуковое явление не есть ряд звуков, возникающих поочерёдно, точка за точкой, а то, что происходит между звуками, тенденция устремления одного звука к другому: в этом глубочайший нерв музыкального явления»[57].

Таким образом, с развитием осознанного отношения к музыкальной деятельности, с появлением конкретно поставленной цели занятий, как ежедневных, так и проектных – нацеленных на выполнение определённого задания (изучение произведения, подготовки к концерту и т.д.), присущий детскому исполнительству элемент труда вырастает до уровня внутренней потребности, в то же время элемент игры остаётся как художественное средство или метод, подходящий для эксперимента или музицирования «для себя» – с большей доли свободы и меньшей ответственностью.

У взрослого музыканта целью его работы за инструментом является определённый продукт, образ которого сознательно вырабатывается в результате определённой умственной деятельности, и игра на инструменте представляет собой воплощение желаемого в действительное. При этом элемент игры остаётся, но лишь как элемент, способствующий достижению художественной цели.

Присутствие **игры в игре** на инструменте, таким образом, обратно пропорционально опыту: чем больше возраст исполнителя (в музыкальном обучении различают хронологический и профессиональный возраст, соответствующий длительности обучения[58]), тем меньше игры как приятного и увлекательного времяпрепровождения.

Казалось бы, так всё просто: начинающий музыкант «играет в инструмент» и, по мере возмужания, перестаёт «играть» и начинает трудиться. Но, к сожалению, этот вывод очень спорный и разбивается о многие противоречия. Например, совершенно очевидно, что дети часто теряют интерес к музыкальной профессии, лишь только понимают, какой труд их ожидает, и каких жертв требуют занятия музыкой. Жизнь так интересна, что запереться в комнате с инструментом, когда «все идут играть в футбол», заставить себя очень сложно. В то же время более взрослый музыкант сам себя ограничивает общением с инструментом, потому что труд, которого он требует, становится смыслом жизни, увлечением, необходимым условием существования. Занятия на инструменте становятся привлекательнее, чем весь остальной мир, и –

[56] Мартинсен К.А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли (пер. с нем.). М., Музыка, 1966, стр.36.
[57] Мартинсен К.А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли (пер. с нем.). М., Музыка, 1966, стр. 31 – 33.
[58] Музыкальная одарённость. В книге: Психология одарённости детей и подростков / Под ред. Н.С.Лейтеса. – М.: Издательский центр «Академия», 1996, стр. 279 – 318.

разве не в этом парадокс? – перестают быть трудом, становятся страстным увлечением!

Парадоксальность музыкального исполнительства состоит и в том, что, с одной стороны, с возрастанием опыта, умений, знаний, достижение цели идёт более короткими путями и с меньшей затратой времени. С другой стороны, чем выше поднимается виртуоз и музыкант в своём мастерстве, тем более высокие задачи он ставит перед собой, и время, потраченное на их решение, продолжает увеличиваться. Провести целый день за инструментом музыканту-профессионалу, как кажется со стороны, ничего не стоит.

Время, которое музыкант проводит за инструментом, – категория, наполненная противоречиями. С одной стороны, талантливый музыкант любит и хочет заниматься, тратит много времени, с другой стороны, многих результатов он добивается быстро и легко. С одной стороны, мастерство требует постоянного совершенствования, временных затрат на поддержание формы, с другой – у мастеров основная работа может происходить «в уме», без инструмента, не видимая для очевидцев, создающая феномен простоты, к которой приходят через сложность. С одной стороны, профессия требует постоянного ежедневного многочасового упражнения, с другой – накопленная база, скажем, в годы учёбы, создаёт запас прочности, позволяющий «сэкономить время» на подготовке сочинения к исполнению. Накопленные стереотипы, методы, умения и навыки позволяют тратить всё меньше и меньше времени для достижения поставленной цели.

Не менее парадоксально и то, что трудовая активность исполнителя, наоборот, прямо пропорциональна степени одарённости: чем больше талант, тем больше трудолюбия и терпения, стремления ко всем тонкостям и глубине творческого поиска.

Итак, основной парадокс музыкальной профессии заключается в одновременном отсутствии и присутствии игры в игре. Назначение парадокса – заставить задуматься над явлением. Как видим, поводов для размышлений здесь более, чем достаточно.

Одним из первых обратил наше внимание на парадоксы в творческой деятельности, в актёрской в частности, Дени Дидро. По мнению многих деятелей искусства, «Парадокс об актёре» до сих пор не утратил своей актуальности. Безусловно, упоминание в «парадоксе» большого количества актёров, которых мы уже в силу объективных причин времени не можем знать, возможно, затрудняет чтение. Но не теряют своей ценности глубинные изречения и вполне могут помочь любому артисту, который осмысливает и совершенствует своё искусство.

Портрет Дени Дидро работы Луи-Мишеля ван Лоо (1767)

Так, например, «вполне музыкальным» выглядит изречение: «*Быть чувствительным это одно, а чувствовать — другое. Первое принадлежит душе, второе — рассудку. Можно чувствовать сильно, и не уметь передать это. Можно передать хорошо, когда бываешь один, в обществе, у камина, читаешь или играешь для нескольких слушателей, и не создать ничего значительного на сцене. Можно на сцене, с помощью так называемой чувствительности, души, теплоты, передать хорошо одну-две тирады и провалить остальное; но охватить всю ширь*

большой роли, расположить правильно свет и тени, удачное и слабое, показать себя равным в местах спокойных и бурных, быть разнообразным в деталях, гармоничным и единым в целом, выработать строгую систему декламации, способную сгладить даже срывы поэта, — возможно лишь при холодном разуме, глубоком суждении, тонком вкусе, упорной работе, долгом опыте и необычайно острой памяти».

Или вот это: «*Застыв между натурой и ее наброском, гений переносит зоркий взгляд с одного на другое; вдохновенная красота, разлитая в его творении, неожиданные черты, поразившие его самого, будут долговечнее, чем набросанное им в первой вспышке. Хладнокровие умеряет восторженное неистовство. Не потерявший голову безумец властвует над нами; власть эта дается тому, кто владеет собой».*

И в заключении:

Второй. Я задам вам последний вопрос.

Первый. Задавайте.

Второй. Случалось ли вам видеть пьесу, разыгранную в совершенстве от начала до конца?

Первый. Право, не помню... Погодите... Да, иногда, посредственную пьесу, с посредственными актерами...

Мемориальная доска на доме, где
Д. Дидро жил с 1773 по 1774 в
г. Санкт-Петербурге,
Исаакиевская пл., 9

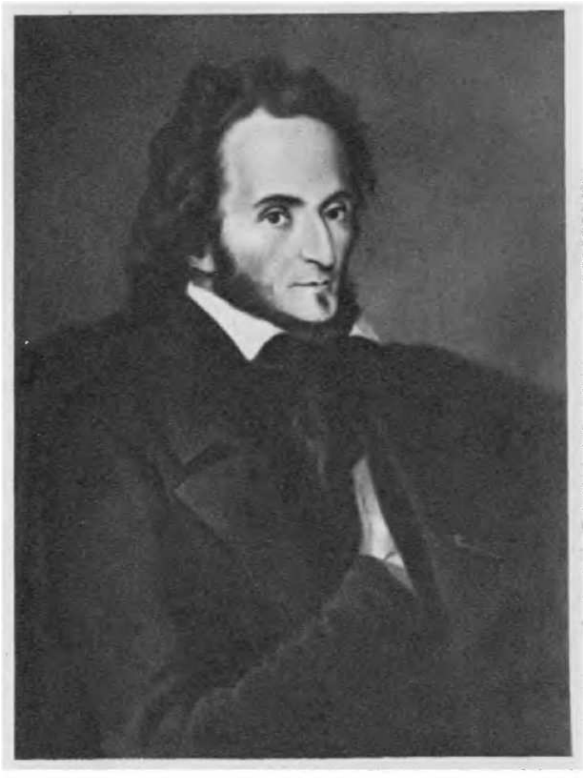
Мыслю, следовательно, существую

...Бесценные вещи и бесценные области реального бытия проходят мимо наших ушей и наших глаз, если не подготовлены уши, чтобы слышать, и не подготовлены глаза, чтобы видеть...

А.А. Ухтомский[59].

«Нужно уметь мыслить, чтобы понять это» – слова весьма неожиданные для скрипача-виртуоза, совершившего немыслимый ранее переворот не только в исполнительском искусстве, но и в искусстве в целом. Слова принадлежат – думаю, каждый узнал их – самому знаменитому скрипачу в истории человечества.

Для многих Паганини – некий образ, созданный из рисунков и карикатурных набросков, к всеобщему удовлетворению, дошедших до нас, где Паганини запечатлён в движении. Ещё это – лицо «с печатью интеллекта», изображённое на различных, к счастью, многочисленных, репродукциях с литографий, гравюр, портретов маслом.



Н. ПАГАНИНИ
с портрета маслом Дж. Изола (1835 г.)

Особенно много размышлений вызывает портрет, гениально выполненный одним из современников Паганини[60], центральной идеей которого является спрятанная за лацканом фрака рука. На мой взгляд – это символ тайны Паганини. Рука скрипача лежит на сердце, и мы, как будто ощущаем её. «Нужно сильно чувствовать, чтобы заставить чувствовать других!» – эти слова Паганини часто цитируются для доказательств самых различных гипотез[61], объясняющих феномен гипнотического воздействия игры Паганини на слушателей. Рука Паганини спрятана от наших глаз, и мы не можем судить о ней: тайна ушла вместе с великим маэстро.

В эпоху, когда гениальность Паганини не может быть подтверждена ничем, кроме его музыки, крайне важным доказательством исполнительского величия Паганини служат отзывы очевидцев.

Иоганн Вольфганг Гёте: *«Демоническое – это то, чего не могут постичь ни рассудок, ни*

[59] Ухтомский А.А. Доминанта. - СПб.: Питер, 2002, стр. 354.
[60] Дж. Изола, 1835 г., опубликовано в кн.: Ямпольский И. Никколо Паганини. Жизнь и творчество. – М.: Музгиз, 1961, стр. 136-137.
[61] Тибальди-Кьеза М. Паганини. Сокр. пер. с ит. И.Г. Константиновой. Вступ. ст. Л.М. Кокоревой. Москва. Издательство «Правда», 1986, стр. 30.

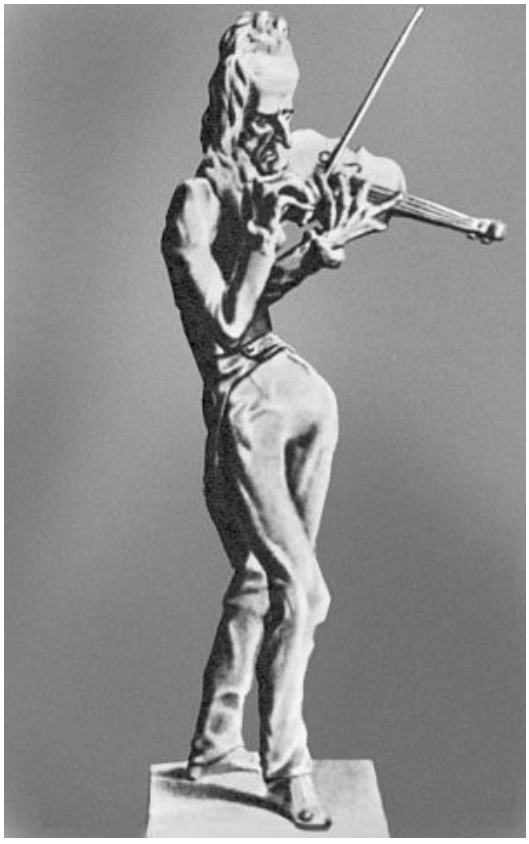
разум. ...Паганини оно оказалось присуще в высшей степени, чем и объясняется то, что он производил такое неотразимое впечатление».

Гектор Берлиоз: *«Грохот падения династии и эпидемия холеры сопровождали его приезд во Францию. Но даже ужас, вызванный этим смертоносным бичом, не смог удержать порыва любопытства, а затем – восторга, повергнувшего толпу к ногам Паганини. Трудно поверить такому возбуждению, вызванному при подобных обстоятельствах музыкантом-виртуозом, но это факт».*

Людвиг Берне *в своем отчете о концерте Паганини в «Гранд-опера» 9 марта 1831 года отмечал: «Не могу выразить словами того впечатления, какое произвел Паганини. Я мог бы передать это только на его скрипке, будь она у меня. Это было божественно, это было дьявольское вдохновение! Публика обезумела, да он и впрямь сводит с ума. Ему внимали затаив дыхание, и* ***неизбежное биение сердца раздражало, мешая слушать...****».*

Феликс Мендельсон сообщал известному немецкому пианисту Игнацу Мошелесу: *«Паганини в Берлине. Он дает здесь свой последний концерт в субботу и затем едет прямо в Лондон, где его ждет, как я убежден, огромный успех, так как* ***его совершенное искусство выходит за пределы человеческого понимания****. Вы требуете слишком многого, если ожидаете, что опишу вам его исполнение. Невозможно в письме дать исчерпывающий анализ и рассказать о впечатлении от его игры, настолько он оригинален и неподражаем».*

Бертольд Дамке, известный музыкальный критик, аккомпанировавший Паганини, отмечал в своих «Музыкальных воспоминаниях»: «*Паганини стремился преимущественно к характеристичности. В прекрасную форму он старался влить* ***нечто, полное мысли****, полное оригинальности. Сущность его музыкального характера составляет страсть. И страсть всегда решительно преобладает во всех его созданиях: то она стонет мрачной бурей, то разгорается светлым пламенем».*



Никколо Паганини.
Статуэтка Ж. П. Дантана

Адольф Бернхард Маркс, немецкий историк и теоретик музыки: *«Вот он стоит там, и уже при начальных тактах быстрого вступления отдельными искрами звуков озаряет и ведет за собой оркестр, не заканчивая ни одной фразы, не разрешая ни одного едва уловимого диссонанса; а вот звучит нежная и смелая мелодия, какую невозможно себе представить на скрипке, беззаботно и бессознательно преодолевающая все трудности, в которой вспыхивают смелые искры язвительного юмора: пока глаза загораются глубоким, черным пламенем – звуки текут все резче и стремительнее, так что кажется, будто он бьет инструмент, как тот несчастный юноша, который с нежностью создает изображение своей вероломной возлюбленной, чтобы в безумии любовных мук разрушить его и с новой нежностью создать вновь.*

Что может быть выделено и что может удивлять в его игре – само по себе ничего не значит для определения этого человека; ***внутренняя поэзия его фантазии****, разворачивающаяся в своем творчестве перед нашими глазами, – вот что пленяет слушателя и уводит вдаль, к необычным образам.* ***Дух, исполненный священного огня, возвышенный в своих мечтах, прикованный к виртуозу, обреченному служить мгновению.*** *Впервые мне пришлось наблюдать в области искусства демоническую натуру».*

Оноре де Бальзак: *«Самое необычайное чудо, захватившее меня в настоящее время в Париже врасплох, – это Паганини… Не думайте, будто речь идет о его смычке, пальцах, фантастических звуках, которые он извлекает из своей скрипки… Есть, без сомнения, что-то загадочное в этом человеке; но если я его благословляю, восхищаюсь им, и если буду посещать каждый его концерт, то не только из-за эгоистической страсти, из фанатизма артиста: не для того, чтобы звонить в колокола, подобно звонарю Notre-Dame de Paris, но, вероятно, и из-за патриотизма видеть „Гранд-опера“ набитой сверху донизу и 20 тысяч франков сбора в кассе, убедиться в том, что слово „нищета“ – это безделица и что деньги имеются в избытке…»*

Никколо Паганини.
С портрета маслом
В. Хензеля

Роберт Шуман записал в своем дневнике: *«Пасхальное воскресенье. Вечером – Паганини! Разве это не восторг! Под его руками самые сухие упражнения пламенны, как пророчества пифии.*

Когда я впервые пришел послушать его, то думал, он начнет небывало сильным звуком. Но он начал так слабо, так незначительно. Однако едва лишь он легко и незаметно набросил на толпу свои магические цепи, как она сразу же заколебалась. Звенья цепи становились все чудеснее, смыкались все уже, люди теснились друг к другу все ближе, он стягивал их все крепче, пока они постепенно не слились как бы в единого слушателя…»

Могила Паганини в Парме

Джоаккино Россини: *«Счастье для итальянских композиторов, что Паганини при своей железной воле не направил своего дарования на оперу; тогда он затмил бы всех своих соперников».*

Жак Тибо в письме-предисловии к книге Рене де Соссин «Паганини Волшебник» писал: *«Этот человек не только создал новый стиль, он открыл техническим возможностям скрипки такие обширные горизонты, что невозможно не признать в нем гения! Гения в сочетании с неслыханным виртуозом, предвосхитившим многие достижения музыкального искусства. Его слава не меркнет и сегодня.*

…В инструментальном творчестве Паганини ясно выражена связь трех стилей – классического, романтического и современного. Он на целое столетие опередил современное скрипичное письмо, и я убежден, что его открытия, его находки, его счастливые творения повлияли на технические возможности всей мировой оркестровки.

…Никогда еще человек и артист не заслуживал такого внимания биографов. Если он, казалось, сосредоточивал все свои силы в царстве сверхъестественного, то тем более полезно и поучительно проследить, ***до какого совершенства он развил чисто человеческие способности****».*

Шарль Данкла в книге «Заметки и воспоминания» писал: *«Мне было тринадцать лет, когда я услышал Паганини. Человек странный, фантастический, одаренный необыкновенной силой. Какая точность, какая уверенность, какой приятный тембр звука… Мне все время кажется, будто я вижу Паганини перед собой, так он поразил меня, и до сих пор слышу звук его скрипки… Я пережил столь сильное потрясение, поистине какое-то ошеломление этим дьявольским и в то же время нежным исполнением, что не мог уснуть всю ночь…»*[62].

И, наконец, Ференц Лист в своём знаменитом некрологе: «Его гений, не знавший ни учителей, ни равных себе, оказался столь великим, что не мог иметь даже подражателей. По его следу не сможет пройти никто и никогда. К его славе не приравняется никакая другая слава. Его имя из тех, которые произносятся отдельно» [63].

В 20 веке о Паганини снято, во всяком случае, по имеющимся данным, 25 фильмов.

Замечательным произведением киноискусства стал фильм Леонида Менакера советско-болгарского производства, снятый к памятной дате 200-летия Паганини. Главную роль в картине совершенно гениально сыграл армянский артист Владимир Мсрян.

Поразительной находкой режиссёра и сценариста было непосредственное включение музыки Паганини в безупречном исполнении Леонида Борисовича Когана.

Легенда о Паганини, так как и хотел сам маэстро, прожила уже два века, не теряя своей свежести,

неизгладимости впечатления, романтики, восхищения, великолепия сверхъестественности и очарования.

Как-то в одном из мастер-классов С.Стадлер в шутку сказал: «Паганини был самым выдающимся виртуозом, – и остальные на этот счёт могут не беспокоиться» [64].

[62] Все цитаты по: Тибальди-Кьеза М. Паганини. Сокр. пер. с ит. И.Г. Константиновой. Вступ. ст. Л.М. Кокоревой. Москва. Издательство «Правда», 1986., стр. 343 – 348.
[63] Цитата по: Тибальди-Кьеза М. Паганини. Сокр. пер. с ит. И.Г. Константиновой. Вступ. ст. Л.М. Кокоревой. Москва. Издательство «Правда», 1986., стр. 368.
[64] Сергей Валентинович Стадлер (20 мая 1962, Ленинград, СССР) — скрипач, дирижер, народный артист России (1999), президент Эрмитажной академии музыки. Единственный музыкант в мире, дважды удостоенный чести играть на скрипках Паганини. С.Стадлера за его виртуозное мастерство часто называют «русским Паганини».

В одном из интервью Сергей Валентинович делится своими впечатлениями о скрипке Паганини:

«*Настоящая скрипка Паганини в России всего одна, сейчас она в Москве находится, инструмент кремонского мастера Карло Бергонци. Её один москвич приобрёл на торгах в Лондоне.*

Но самая знаменитая скрипка Паганини хранится в Генуе, где похоронен сам маэстро. Перед смертью он завещал её генуэзскому музею. Это инструмент Джузеппе Гварнери – «Дель Джезу», 1740 года. Сам Паганини называл её «Пушка» («Cannone»), так он обозначил своё участие в освободительном движении Италии. Считается, что необычная конструкция грифа позволяла лишь Паганини, у которого были длинные пальцы, исполнять на «Пушке» сложнейшие произведения.

– А вы играли на скрипке Паганини?

– Да. Она приезжала со спецрейсом швейцарской авиакомпании. Пришлось делать специальную машину, чтобы везти ее из аэропорта в Эрмитаж. То есть это была очень серьезная акция – фестиваль, который так и назывался: «Скрипка Паганини в Эрмитаже». И там было два концерта: произведения для скрипки с оркестром и все каприсы.

– И каковы ощущения? Можно ли словами сформулировать прикосновение к такому чуду?

– Это совершенно особенный инструмент, легендарная скрипка. Я думаю, самая знаменитая скрипка в мире, потому что она связана с владельцем. Ощущение? Дело в том, что инструменты живут своей жизнью. Это знают все, кто общается со скрипками, с виолончелями. Они помнят владельцев, которых они любили. И она помнит и любит только его. Потому что Паганини сам принес её в мэрию Генуи, завещал своему родному городу. Она была запаяна в колбу, и в течение ста лет к ней никто не прикасался.

– И при этом она действующая?

– Да, потому что очень мало изменилась. Технический прогресс не повлиял на неё. Конечно, очень интересно было на ней играть. Она звучит совершенно по-особенному. Я никакого аналога среди других скрипок не могу привести. У неё абсолютно свой звук, отличный от всех других инструментов.

– Благодаря той ауре, которая сохранилась?

– И тому, что Гварнери был гениальный мастер. И ещё потому, что она была достаточно молодая для Паганини. Она была старше него всего на 40 лет. Может быть, всё вместе это и сказалось. Конечно, она звучит совершенно уникально»[65].

Рассказывая о необыкновенном общении с «самой знаменитой скрипкой», С.Стадлер почти серьёзно добавляет: «Он до сих пор на ней играет по ночам, об этом рассказывают охранники музея». И я понимаю: легенда жива.

Николо Паганини, как известно, не оставивший после себя учеников, тем не менее, провозглашал существование секретного метода, с помощью которого можно

[65] И. Рудик. Сергей Стадлер: «Я играл на скрипке Паганини». 26 марта 2008. http://www.konkurent-krsk.ru/index.php?id=1236

научить играть на скрипке с большей лёгкостью, чем это кажется со стороны. Паганини, и эти слова повторяются многократно в самых различных исследованиях, говорил своему биографу: «Мой секрет, если я могу так выразиться, — укажет артистам иную дорогу, заставит их глубже, нежели это делалось до сих пор, изучать природу, свойства инструмента, несравненно более богатого, чем это принято думать. Открытие мое есть результат не простой случайности, но долгих, упорных исканий. Зная его, не будешь испытывать потребности упражняться по 4—5 часов ежедневно. Оно должно окончательно вытеснить нынешнюю методу, в большей степени обременяющую ученика, чем способствующую его успехам. Я должен добавить, что глубоко ошибаются те, которые думают, что мой секрет заключается в манере настраивания скрипки или же исключительно в правой руке. Надо уметь ***мыслить***, чтобы понять это» [66].

В другом переводе оригинального текста[67], думается, это сделано умышленно В.Ю.Григорьевым, с целью заострить внимание именно на процессе мышления, буквально читаем: «Моя тайна, если я могу ее так назвать, может указать занимающимся на скрипке путь проникнуть глубже в природу инструмента, чем это было до сих пор, инструмента, который оказывается гораздо богаче, чем обычно предполагают. Не случаю, но серьезным занятиям обязан я этому открытию, при применении которого не будет необходимости заниматься более 4—5 часов в день; оно должно окончательно вытеснить современные учебные методы, способствующие скорее затруднению обучения, нежели тому, чтобы сделать учение действенным. Все же должен я разъяснить, что ошибаются, когда этот секрет, опирающийся на ***принципы работы сознания***, хотят найти в моей настройке скрипки или в способе проведения смычка»[68].

Есть ещё и третий вариант перевода, возможно, не последний, и, соответственно, ведущий к варианту интерпретации сказанного, в книге итальянской писательницы Марии Тибальди-Кьеза[69]:

«Мой секрет, если его можно назвать таковым, – говорил Паганини, – укажет скрипачам путь, по которому они смогут прийти к более глубокому пониманию природы инструмента, нежели это делалось до сих пор, и покажет им, что он гораздо богаче, чем это принято думать. Я обязан этому открытию не случаю, но долгому и упорному поиску. Использовав его, не придется заниматься по четыре-пять часов в день, и он затмит современный школьный метод, который делает скрипку только все более трудным инструментом, а не учит игре на ней. Я должен, однако, заявить, что глубоко ошибочно мнение тех, кто думает найти ключ к этому секрету, использование которого требует ***таланта***, в моей манере настраивать скрипку или в моем смычке» [70].

Если в первом переводе, принятом И.М. Ямпольским, сделан акцент на фразе «надо уметь мыслить», то В.Ю.Григорьев уже употребляет психологический термин «принцип работы сознания», а в переводе книги М.Тибальди-Кьеза, всего на год опередившем издание «григорьевского» Паганини, используются достаточно «общие» слова: «секрету, использование которого требует таланта», учитывая достаточно

[66] Ямпольский И. Никколо Паганини. Жизнь и творчество. – М.: Музгиз, 1961, стр. 206.
[67] Оригинал: Schottky J. M., Paganini's Leben und Treiben als Kunstler und als Mensch, mit unparteiischer Berucksichtigung des Meinungen seiner Anhanger und Gegner dargestellt von Julius Max Schottky Professor, Prag, 1830.
[68] Григорьев В. Ю. Никколо Паганини. Жизнь и творчество. М., «Музыка», 1987, стр. 78.
[69] Тибальди-Кьеза М. Паганини. Сокр. пер. с ит. И.Г. Константиновой. Вступ. ст. Л.М. Кокоревой. Москва. Издательство «Правда», 1986.
[70] Тибальди-Кьеза М. Паганини. Сокр. пер. с ит. И.Г. Константиновой. Вступ. ст. Л.М. Кокоревой. Москва. Издательство «Правда», 1986., стр. 362.

широкое поле трактовки понятия «талант». Впрочем, под талантом здесь можно понимать «высокий уровень способностей».

В своей статье о Паганини, названной «Гений и труд»[71], Давид Фёдорович Ойстрах писал, что игра Паганини казалась сверхъестественной из-за невиданного искусства «извлекать из скрипки звуки, взятые из самой природы».[72] Паганини, – писал Ойстрах, – «являл собой удивительный комплекс, чудесное сочетание **таланта**, темперамента и поразительного ***умения использовать свои психофизические качества***. Его искусство – плод труда и гения, интуиции и тонкого расчёта. Знание своего мышечного аппарата и умение приспосабливаться к нему, свойственные Паганини, могут служить примером для каждого скрипача-виртуоза».

Быть может, перечисленные Ойстрахом качества и определяют секрет Паганини, опирающийся, по мнению Григорьева, на ***принципы работы сознания***?

В таком случае, Паганини (1782 — 1840), можно сказать, предвосхитил развитие психологической мысли, в любом понимании его слов, направляя нас на работу не рук, а мысли (сознания)!

Вспоминаются слова Михаила Ваймана: «В работе музыканта в первую очередь уставать обязана голова, и уставать для того, чтобы легче было рукам»[73].

Или знаменитый тезис Леопольда Ауэра:

«Различные авторитеты наших дней … взяли на себя задачу научно обосновать последние достижения скрипичного искусства. Углубив теорию скрипичной игры, они включили в нее тщательный анализ физических элементов искусства, подходя к вопросу с естественнонаучной точки зрения и подтверждая свои выводы анатомическими таблицами, показывающими строение руки, вплоть до его мельчайших деталей. … И все же до сих пор, принимая во внимание, что целью этих старательно сформулированных принципов является их практический результат, упускался из виду наиболее важный фактор, а именно — фактор психический. Еще никогда не придавали достаточного значения психологической работе, мозговой активности, контролирующих работу пальцев. Между тем, если данное лицо не способно к тяжелому умственному труду и длительной сосредоточенности, то сложный путь к овладению столь трудным инструментом, как скрипка, является простой потерей времени»[74].

И далее: «Большинство стремящихся стать музыкантами (даже при условии обладания необыкновенными способностями) не имеет представления о трудностях, которые им придется преодолевать, о моральных муках и разочарованиях, которые им придется пережить, прежде чем они завоюют признание. Честолюбивые молодые музыканты обычно не отдают себе отчета в том, что потребуются годы и годы неустанного труда, что они должны быть хорошо обучены, иметь необходимые данные, крепкое здоровье и большое терпение для того, чтобы преодолеть препятствия, которыми природа, а часто и люди, станет им преграждать дорогу. Они не знают, что ***одному лишь гению широко открываются блестящие горизонты***, и то лишь после долгой и упорной борьбы» [75].

---

[71] «Огонёк», 1940, № 17-18, с. 9.

[72] Ойстрах Д.Ф. Гений и труд. Ойстрах Д.Ф. Воспоминания. Статьи. Интервью. Письма. – Сост. В. Григорьев. – М.: Музыка, 1978, стр. 149.

[73] Шульпяков О.Ф. Скрипичное исполнительство и педагогика. – СПб.: Композитор, Санкт-Петербург, 2006, стр. 444.

[74] Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке. / Пер. с англ. И.Гинзбург и М.Мокульской под ред. С.Л.Гинзбурга. – 4-е изд., перераб. и доп. – СПб.: «Композитор», 2004, стр. 8.

[75] Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке. / Пер. с англ. И.Гинзбург и М.Мокульской под ред. С.Л.Гинзбурга. – 4-е изд., перераб. и доп. – СПб.: «Композитор», 2004, стр. 10.

Итак, тезаурус секрета Паганини включает в себя следующие понятия: умение мыслить, принципы работы сознания, талант, гений, труд, интуиция, тонкий расчёт, психофизические качества, психический фактор, мозговая активность, психологическая работа, тяжёлый умственный труд, длительная сосредоточенность, гениальность, упорная борьба, обучение, необыкновенные способности, необходимые данные и снова – знание и сознание.

Обращаясь к психологии, читаем, что сознание — это высшая форма психического развития, присущая только человеку. Оно определяет возможность ***познания*** объективной реальности, формирования целенаправленного ***поведения*** и, как следствие, ***преобразования*** окружающего мира[76].

И ещё несколько важных определений:

Сознание — это высший уровень психического отражения объективной реальности, а также высший уровень ***саморегуляции***, присущий только человеку как социальному существу.

С практической точки зрения сознание выступает как непрерывно меняющийся комплекс чувственных и умственных образов, непосредственно предстающих перед человеком в его внутреннем мире и ***предвосхищающих его практическую деятельность***[77].

Чем ещё характеризуется сознание в важном для нашего вопроса ракурсе? Во-первых, сознание всегда активно и, во-вторых, интенционально (направленно) [78].

Активность сознания проявляется в том, что психическое отражение объективного мира человеком носит не пассивный характер, в результате которого все отражаемые психикой предметы имеют одинаковую значимость, а, наоборот, происходит дифференциация ***по степени значимости*** для человека психических образов. Вследствие этого сознание человека всегда направлено па какой-то объект, предмет или образ, т. е., как уже говорилось, оно обладает свойством интенции (направленности). Наличие данных свойств обусловливает наличие ряда других характеристик сознания, позволяющих рассматривать его в качестве ***высшего уровня саморегуляции***. Наиболее важно для трактовки приведённых выше слов Паганини то, что среди таких свойств сознания следует отметить способность к самонаблюдению (рефлексии), а также мотивационно-ценностный характер сознания.

Конспективно излагая раздел психологии, посвящённый категории сознания, стоит добавить, что способность к рефлексии определяет возможность человека ***наблюдать*** за самим собой, за своим ощущением, за своим состоянием. При этом наблюдение носит критический характер, характер оценки с точки зрения собственной системы ценностей. К этому необходимо также добавить, что вообще всю информацию об окружающем мире человек оценивает на основе системы представлений о себе и формирует поведение исходя из системы своих ценностей, идеалов и мотивационных установок, что называют самосознанием. Самосознание, исходя из сказанного, строго индивидуально[79].

Но, быть может, к музыке, а тем более – к секрету Паганини, всё сказанное не имеет ни малейшего отношения? Быть может, всё-таки секрет Паганини не более чем легенда, а всё сказанное о его мастерстве – всего лишь красивые эпитеты для подтверждения уникальности великого Николо, как, например: «Совершенно неповторимая паганиниевская техника приводила к тому, что у публики складывалось

[76] Маклаков А. Г. Общая психология. — СПб.: Питер, 2001, стр. 14.
[77] Маклаков А. Г. Общая психология. — СПб.: Питер, 2001, стр. 66.
[78] Маклаков А. Г. Общая психология. — СПб.: Питер, 2001, стр. 80.
[79] Маклаков А. Г. Общая психология. — СПб.: Питер, 2001, стр. 81.

убеждение, будто он обладает каким-то секретом: более или менее человеческим, более или менее волшебным, более или менее дьявольским»[80].

«Более или менее» правда, «более или менее» секрет, самого Паганини, очевидно, волновал не меньше, поскольку он настаивал на том, чтобы биографы непременно упоминали о его тайне: «Он долго лелеял мысль изложить свой метод игры на скрипке на нескольких страницах, которые, как он говорил, изумили бы всех скрипачей. … Паганини часто спрашивали в связи с этим, серьезно ли он говорит или шутит, и он неизменно отвечал: „Клянусь вам, что говорю правду и **поручаю вам**, – добавлял он, обращаясь к Шоттки[81], – особенно подчеркнуть это, когда будете писать мою биографию»[82].

Можно предположить, что Паганини, любивший легенды о себе, с помощью «секрета» создавал ещё одну, позволявшую услышать в ответ нечто вроде этого: «Вы можете опубликовать их (секреты) без всякого опасения: ручаюсь, никто не сумеет воспользоваться ими»[83].

Энгр Жан Огюст Доминик (Франция), 1819 г., Бумага, карандаш. 29,5 x 21,6 см., Лувр, Париж

Думаю, что подобные лестные утверждения были по сердцу Паганини: легенда, в которую верили окружающие и которая возникла благодаря объективной оценке его мастерства, и самому ему придавала силы и уверенность в себе. Косвенно об этом говорит тот факт, что любимым портретом Паганини был его «рисованный» портрет работы Ж. Энгра, бывшего как оригинальным художником, так и превосходным скрипачом. Как отмечает В.Григорьев, Энгр написал портрет Паганини, где великий маэстро выглядит достаточно жизнерадостно, может быть, поэтому Паганини его любил и охотно дарил его копии с автографом[84].

Тем не менее, желающих «испробовать на себе» метод Паганини ещё при жизни великого скрипача было много. Как свидетельствуют современники, а нам об этом пишет Тибальди-Кьеза, во время гастрольных поездок Паганини повсюду появлялись сообщения о концертах, сонатах и рондо а-ля Паганини, а критика справедливо пыталась остановить это явление. Сам же скрипач был убеждён в том, что, только «ознакомившись с его секретом, они смогут понять его удивительную систему»[85].

[80] Тибальди-Кьеза М. Паганини. Сокр. пер. с ит. И.Г. Константиновой. Вступ. ст. Л.М. Кокоревой. Москва. Издательство «Правда», 1986, стр. 361.
[81] Шоттки Юлиус Макс (1794–1849) – профессор Пражского университета, первый биограф Паганини. Его монография «Жизнь и деятельность Паганини как художника и человека» появилась еще при жизни артиста (1830).
[82] Тибальди-Кьеза М. Паганини. Сокр. пер. с ит. И.Г. Константиновой. Вступ. ст. Л.М. Кокоревой. Москва. Издательство «Правда», 1986, стр. 361.
[83] Тибальди-Кьеза М. Паганини. Сокр. пер. с ит. И.Г. Константиновой. Вступ. ст. Л.М. Кокоревой. Москва. Издательство «Правда», 1986, стр. 362.
[84] Григорьев В. Ю. Никколо Паганини. Жизнь и творчество. М., «Музыка», 1987, стр.46.
[85] Тибальди-Кьеза М. Паганини. Сокр. пер. с ит. И.Г. Константиновой. Вступ. ст. Л.М. Кокоревой. Москва. Издательство «Правда», 1986, стр. 362.

Итак, Паганини владел удивительной системой достижения мастерства, и планировал опубликовать её. Очевидно, причины возникновения его намерений были весомыми. Попробуем пойти методом исключения:

1) Паганини вряд ли думал о педагогическом значении своей системы. Предпочитая быть единственным в своём роде, он не был заинтересован в воспитании десятков других «паганини». Несмотря на то, что Паганини приводил в пример Камило Сивори, которому он дал несколько уроков, («Этому мальчику исполнилось всего лет семь, когда я научил его играть гамму. Через три дня он уже мог играть разные пьески, и все кричали: „Паганини совершил чудо!“ И действительно, через две недели Сивори уже начал выступать перед публикой» [86]), сам Сивори описывает «систему занятий» крайне невыигрышно:

«Он оказался, вероятно, самым плохим учителем скрипки, какой когда-либо существовал. Он был краток и язвителен в своих замечаниях, когда я неправильно играл какое-либо из заданных упражнений. Они состояли обычно из собственных композиций Паганини, написанных торопливым, судорожным почерком, словно ему скучно было писать столь простые вещи, в особенности для своих учеников.

*Его основной метод обучения заключался в том, что, пока я пытался сыграть новые упражнения, он ходил по комнате, насмешливо улыбаясь и делая временами язвительные замечания. Когда я заканчивал, он подходил ко мне молча, с тем же насмешливым выражением и, помолчав немного, меря меня взглядом с ног до головы, спрашивал, **думаю ли я**, что сыграл все так, как следовало.*

*Дрожащим от волнения голосом я отвечал: „Нет“. – „А почему нет?“ – спрашивал он. После некоторого замешательства я осмеливался сказать, что не могу играть, как он, потому что у меня нет такого таланта. „Талант не требуется, все, что нужно, – это **настойчивость и старание**“, – слышал я в ответ.*

Тем не менее, он охотно давал мне новое упражнение и, схватив скрипку, словно лев ягненка, так исполнял его, не глядя на рукопись и расхаживая по комнате, что приводил меня в отчаяние. Однако один урок запомнился мне навеки; с тех пор я ежедневно играю гаммы» [87].

Камило Сивори (1815 — 1894)

Заметим, что единственное, что связывает эти два высказывания – убеждённость в пользе занятий «гаммами».

2) Маловероятно и то, что Паганини хотел иметь при жизни соперников. Несмотря на то, что, по мнению остроумных соотечественников, «с другими скрипачами у него общее только скрипка и смычок»[88], Паганини опасался конкуренции. Об этом свидетельствуют многочисленные истории о том, как ревностно он охранял от «чужого глаза» ноты своих сочинений:

«Пока музыканты настраивали инструменты, Паганини осматривал зал и, если замечал кого-нибудь постороннего, сразу же требовал непрошеного гостя покинуть помещение. ... По окончании репетиции Паганини хвалил оркестр и давал некоторые

[86] Тибальди-Кьеза М. Паганини. Сокр. пер. с ит. И.Г. Константиновой. Вступ. ст. Л.М. Кокоревой. Москва. Издательство «Правда», 1986, стр. 362.
[87] Тибальди-Кьеза М. Паганини. Сокр. пер. с ит. И.Г. Константиновой. Вступ. ст. Л.М. Кокоревой. Москва. Издательство «Правда», 1986, стр. 363.
[88] Фраза принадлежит туринскому композитору Феличе Бланджини: Тибальди-Кьеза М. Паганини. Сокр. пер. с ит. И.Г. Константиновой. Вступ. ст. Л.М. Кокоревой. Москва. Издательство «Правда», 1986, стр. 68.

советы дирижеру, благодарил его за сотрудничество и обращал внимание на некоторые места. Затем уходил, из осторожности унося с собой ноты, боясь, что их перепишут, хотя и приносил с собой только партии оркестра. Свою партию он прекрасно знал наизусть и никогда никому не показывал»[89].

3) «Школа Парижской консерватории», написанная в 1802 году П. Роде, П. Байо, Р. Крейцером – а Паганини было в это время всего 20 лет – была ещё очень сильна и популярна в Европе в период, когда Паганини высказывался о существовании своего «ускоренного» метода обучения игре на скрипке. Конкурировать с данным академическим направлением, судя по всему, было нецелесообразно. Это подтверждает и В.Ю.Григорьев в биографическом разделе книги о Паганини:

«Если для итальянского слушателя определенная доля мистификации, которую допускал Паганини, и легенды, окружавшие его имя и искусство, не снижали восприятие его творчества, а порой даже включались в его структуру, также как и для увлекающихся венцев, здесь, в Средней Европе, положение оказалось иным, Паганини понял, что мистификацию, особенно перед поездкой в Германию, следует снять, дать рациональное, а не мистическое объяснение своему искусству, индивидуальному таланту, и этим заинтриговать нового слушателя. Поэтому именно здесь он впервые начал говорить о найденном им «секрете» скрипичной игры, необыкновенном, позволяющем в короткий срок развить свои способности, овладеть всеми техническими возможностями инструмента» [90].

4) Исходя из источников, освещающих биографию Паганини, можно сделать вывод о том, что скрипач не слишком доверял импресарио, пользуясь их услугами только для организации концертов. В основном Паганини привлекал к ведению своих дел помощников-секретарей, которые, очевидно, занимались лишь выполнением его поручений. Таким образом, провозглашение существующего «секрета» или «уникальной системы» не могло быть дополнительным ходом пиара со стороны каких-либо импресарио. Кроме того, слава Паганини была настолько велика, что не нуждалась в дополнительной дозе сенсаций. Более того, мы знаем, что информацию о существовании «секрета», современники узнали от самого маэстро.

Исключив указанные четыре причины, попробуем выдвинуть несколько версий возможных мотивов, благодаря которым Паганини счёл необходимым заговорить о существовании «своего» секрета:

1) Паганини, очевидно, был достаточно сильно озабочен обеспечением своего исполнительского долголетия, поддержанием блестящей формы, позволяющей ему воплощать владеющие им образы. Целая система приёмов, обеспечивающих необходимый ему уровень владения инструментом, требовала осмысления для «бесперебойного» существования.

2) Возможно, Паганини пробовал свой метод на случайных учениках, что нашло отражение в нескольких описанных биографами случаях. Живая практика ставила перед ним новые и новые вопросы.

3) Наличие тайны в «секрете» необыкновенной методики возбуждало самого скрипача, давало возможность внести новизну в перечень мифов, сопровождавших его творческую биографию.

4) Большое поле для размышлений давала Паганини также величайшая требовательность к себе, нежелание опускаться ниже собственного уровня, ***болезненная боязнь несовершенства***:

[89] Тибальди-Кьеза М. Паганини. Сокр. пер. с ит. И.Г. Константиновой. Вступ. ст. Л.М. Кокоревой. Москва. Издательство «Правда», 1986, стр. 205-206.
[90] Григорьев В. Ю. Никколо Паганини. Жизнь и творчество. М., «Музыка», 1987, стр. 75.

«После отдыха он всегда находился в отличном настроении, веселый и шутливый, преображенный. Только в дни концертов становился нервным и озабоченным. Даже после многих лет концертной деятельности Паганини всегда нервничал перед выступлением. Порой весь день проводил у себя в номере, лежа на диване. Перед репетицией открывал футляр и убеждался, что скрипка в порядке, настраивал ее и снова бережно укладывал на место.

...Нередко его нервозность и беспокойство выражались в том, что он начинал считать и пересчитывать оркестровые партии или без конца нюхать табак. Кроме того, становился серьезнее и молчаливее, чем обычно. Может быть, справедливо замечает Конестабиле[91], волнение, которое он испытывал, происходило от «благороднейшего стремления идти дальше, к новым достижениям». Несомненно, он знал, как многого от него ждут, и хотел не только оправдать эти ожидания, но и превзойти свою славу».

5) Вероятно, Паганини, осмысливая свои внутренние ощущения, беспрестанно размышлял о том, что транслировать его систему – дело довольно трудное. Но мог ли он, учитывая уровень развития науки того времени высказать или записать в сколько-нибудь научных терминах и понятиях её суть? Да и облекается ли она вообще в слова? Или обладает свойствами, как и его музыка, которую трудно записать?

Франц Хальс.
Портрет Рене Декарта

Очевидно, он понимал, что это – «дело будущего» и настойчиво, с помощью муссирования вопроса своей тайны, обращался к потомкам, наводя их на путь исследований процессов мышления («нужно уметь мыслить, чтобы понять это!»).

Вполне возможно, хотя об этом нет никакой информации, он даже пытался изучать эти вопросы, поскольку загадка человеческого мышления издавна занимала людей.

Вспомним, что ещё Декарт (1596 —1650) считал, что под мышлением он подразумевает "все то, что происходит в нас", все, что мы "воспринимаем непосредственно само собою"[92]. Согласно его мнению, знание должно строиться на непосредственно очевидных данных, на непосредственной интуиции. Из нее оно должно выводиться методом логического рассуждения. По мнению Декарта, если хотеть найти истину, то для начала надо все подвергнуть сомнению. Так, подвергнув все сомнению, – рассуждает далее философ, – мы можем прийти к выводу, что нет ни земли, ни неба, ни бога, ни нашего собственного тела. Но при этом обязательно что-то останется. Что же останется? Останется наше сомнение - верный признак того, что мы мыслим. И вот тогда мы можем утверждать, что существуем, ибо "...мысля, нелепо предполагать несуществующим то, что мыслит". И дальше следует известный всем афоризм: "Мыслю, следовательно, существую" ("cogito ergo sum").[93]

С теорией Декарта очень тесно соприкасается теория познания Джона Локка (1632 — 1704). Почти в сорокалетнем возрасте Локк решает провести тщательное исследование познавательных способностей человеческого разума, и в1690 году он

[91] Conestabile G. C. Vita di Niccolo Paganini da Genova. Nuova ed,—Milano, 1936.
[92] Декарт Р. Начала философии. Избр. произведения. М., 1950, стр. 429.
[93] Цитата по: Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. М.: ЧеРо, при участии издательства “Юрайт”, 2000, стр. 28.

Джон Локк на портрете Готфрида Кнеллера

издаёт свой главный труд — «Опыт о человеческом разумении», над которым работал 16 лет. Локк принимает положение Декарта о том, что самая достоверная истина — это интуитивная истина нашего собственного существования, но расходится с Декартом в вопросе о происхождении идей. По мнению Локка, все сложные идеи постепенно вырабатываются рассудком из простых идей, а простые происходят из внешнего или внутреннего опыта. Он признает вместе с Декартом два элемента познания — прирожденные начала и внешние данные; к первым относятся разум и воля.

Внешние предметы, по Локку, воздействуя на органы чувств, порождают "простые идеи"; душа при этом пассивна, это "чистая доска", на которой опыт пишет свои письмена в виде ощущений или чувственных образов вещей и их качеств. Благодаря Локку и получило широкую известность латинское словосочетание «tabula rasa», которое используется для обозначения тезиса о том, что отдельный человеческий индивид рождается без врождённого или встроенного умственного содержания, то есть чистым, его ресурс знаний полностью строится из опыта и чувственного восприятия внешнего мира.

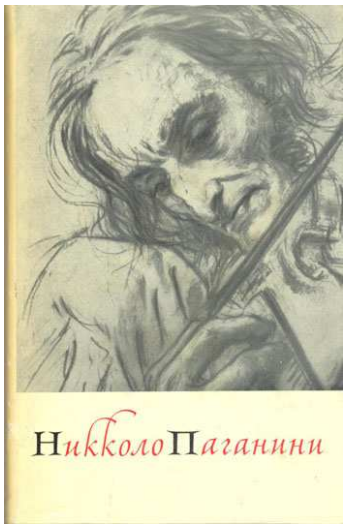
Рефлексия по Локку, – это "наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность"[94]. Благодаря этому, Локка считают идейным отцом метода интроспекции. [95] Его суть заключается в наблюдении собственных психических процессов без использования каких-либо инструментов или эталонов. В психологии сознания ***метод интроспекции*** ("смотрения внутрь") был признан не только главным, но и единственным методом психологии[96]. Более того, следует заметить, что лишь в период с 1858 по 1864 гг. начинает читать **первый в мире курс** по научной психологии Вильгельм Вундт (1832 – 1920) — немецкий врач, физиолог и психолог. И это почти через 20 лет после смерти гениального Паганини. В связи с этим понятно, почему именно физиолог Беннати написал одну из книг о скрипаче. (Одновременно с биографией Шоттки[97] при жизни Паганини вышли: описание повседневной жизни скрипача, выполненное его секретарем англичанином Г. Гаррисом в книге «Паганини в своей карете и комнате, в часы досуга, в обществе и в своих концертах» (1830)[98] и «Физиологические заметки о Никколо Паганини», написанные его личным врачом Ф. Беннати[99] (1831), а также труд, посвященный вопросам его исполнительского стиля и скрипичной техники – К. Гур «Об искусстве игры на скрипке Паганини» (1830) [100].

Итак, единственное, что могла дать Паганини наука – это метод интроспекции, который, очевидно, и должен был лечь в основу секретного метода Паганини. Секрет Паганини, попросту говоря, очевидно, состоит в том, что он, один из первых, отметил

---

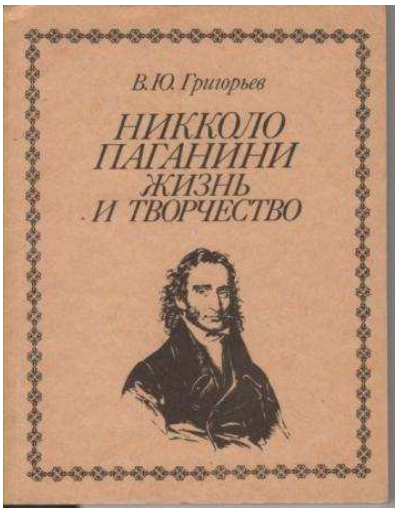
[94] Локк Дж. Опыт о человеческом разуме. Избр. филос. произведения. М., 1960. с. 129.
[95] Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. М.: ЧеРо, при участии издательства “Юрайт”, 2000, стр. 37.
[96] Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. М.: ЧеРо, при участии издательства “Юрайт”, 2000, стр. 36.
[97] Schottky J. M. Paganini's Leben und Treiben als Kunstler und als Mensch, mit unpartheiischer Berflcksichtigung der Meinungen seiner Anhanger und Gegner dargestellt von Julius Max Schottky Professor.— Prag. 1830.
[98] Harris G. Paganini in seinem Reisewagen und Zimmer, in seinen redseligen Stunden, in gesellschaftlichen Zirkeln und seiken Kon-zerten.— Brauschweig, 1830.
[99] F. B e n n a t i. Notice physiologique sur Niccolo Paganini. «Revue de Paris». 1831. 1-er mars
[100] Guhr. L'Art de jouer du violon de Paganini (Paris, Schott, 1831). Данные по: Кокорева Л. Вступ. ст. к изданию кн. Тибальди-Кьеза М. Паганини. Москва. Издательство «Правда», 1986.

то, что владение инструментом на высоком уровне мастерства – это, прежде всего, результат глубочайшего самонаблюдения, анализа и подбора необходимых средств, многочасовая и многолетняя «селекция» игровых приёмов, обеспечивающих необходимое звучание.



По мнению Тибальди-Кьеза, секрет Паганини был двойным: «секрет метода, то есть секрет обучения, который мог быть раскрыт и передан, и секрет его звучания – его личный, индивидуальнейший и непередаваемый. В связи с этим он оказался превосходным прежде всего для него самого – для его исключительной личности и натуры. Иные принципы, установленные Паганини в ходе его занятий и собственного опыта, конечно, могли бы помочь ученикам среднего уровня, с нормальными способностями. Но некоторые вещи годились только для него самого и оставались неприемлемыми для обычных учеников»[101].

Об этом же говорит и И.М.Ямпольский, автор известной монографии о Паганини. И.М.Ямпольский отмечает: несмотря на то, что последующие поколения скрипачей по-разному упорно, но безуспешно пытались раскрыть «секрет Паганини», «наиболее проницательные современники» всё же отмечали, что «его «секрет» неотделим от его творческого метода и своеобразного склада исполнительского гения». Наряду с особенностями двигательного аппарата Паганини, обусловленными его своеобразными анатомо-физиологическими данными и индивидуальным исполнительским стилем, отмечалось и то, что техника его игры основывалась на объективных предпосылках, представлявших собой ***новый, прогрессивный этап*** в историческом развитии приемов игры, которые были достигнуты в результате упорной творческой работы и исканий. «Чтобы сделаться тем, что из себя представляет Паганини, – писали современники, – надлежало иметь не только музыкальный слух и нежные, чувствительные органы, но и ***превосходный ум***» [102].



Эту же мысль развивает и В.Ю.Григорьев: *«...он не передал свое открытие людям, хотя очень хотел это сделать. Вера в огромные возможности человека, его собственный опыт в данном отношении заставляли его остерегаться того, что многие поднимутся на тот же уровень, что и он. Однако здесь Паганини ошибался: чтобы овладеть его секретом, нужна соответствующая одаренность, способность достигать высокого энергетического тонуса, концентрации воли, то есть сплав качеств, дающий возможность выйти на новый уровень деятельности сознания»* [103].

Вполне возможно, В.Ю.Григорьев сделал попытку объяснить то, что впоследствии стало объектом рассмотрения специалистов в области музыкальной психологии. Так, например, по теории А.Тороповой[104], развитие личности в процессе

[101] Тибальди-Кьеза М. Паганини. Сокр. пер. с ит. И.Г. Константиновой. Вступ. ст. Л.М. Кокоревой. Москва. Издательство «Правда», 1986, стр. 205-206.
[102] Ямпольский И. Никколо Паганини. Жизнь и творчество. – М.: Музгиз, 1961, стр. 206.
[103] Григорьев В. Ю. Никколо Паганини. Жизнь и творчество. М., «Музыка», 1987, стр. 93-94.

обучения музыке происходит опосредствовано развитием новых видов музыкальной деятельности, доступных ребенку, и развитием интонационно-символических связей между жизненным опытом ребенка (опытом переживаний и деятельности) и антропогенетическим опытом развития Человеческой Культуры в целом, запечатленным в музыкальных произведениях, национальных стилях, традиционных музыкальных практиках. Интонационно-символические связи внутренних субъективных переживаний ребенка и звуковой «картины мира и культуры» образуют «коды», по которым развивается индивидуальное сознание, его «смысловое устройство». Установление и порождение таких связей и индивидуальных «интонационных кодов» образует особый вид психической деятельности – интонационно-символическую деятельность сознания. Эта особая психическая деятельность вкупе с другими видами музыкальной деятельности подпитывает развитие особой качественности сознания человека – его музыкальное сознание.

Индивидуальное и общественное сознания, по теории Тороповой, находятся в отношениях взаимообусловленности. Общественное музыкальное сознание транслируется через актуальный музыкальный язык, стиль, образовательные институты культурные нормы и эстетические стереотипы. Индивидуальное музыкальное сознание не только усваивает и присваивает эти музыкально-языковые нормы и их культурные значения, оно, в первую очередь, порождает индивидуальный «разброс» значений и смыслов, внося ***новые*** связи переживаемого с означающим, новые индивидуальные приемы интонирования своего опыта, новые музыкально-языковые средства, в общем – непредсказуемые индивидуальные «прорывы» музыкального сознания и деятельности.

Именно таким «прорывом», открытием индивидуального музыкального сознания, А. Торопова считает новые для своего времени приемы игры на скрипке Н.Паганини, которые «образуют своеобразный «фронт кристаллизации», ***опережающий и обусловливающий затем культурные нормы общественного музыкального сознания***.

Продолжая излагать теорию А.Тороповой, естественно, несколько приспосабливая её к нашему ракурсу проблемы, выделим достаточно важное: музыкальное сознание – это совокупность бессознательных и сознательных образов, установок, психических операций и программ, сопровождающих порождение и восприятие музыкальных явлений субъектом музыкальной деятельности и служащих поддержанию психологической «динамической устойчивости» индивида или общества.

Музыкальное сознание, его образная и процессуальная сторона, подчинены общей системной организации сознания общества или личности. Само явление музыки, по мнению А.Тороповой, возможно только благодаря наличию музыкального сознания, превращающего акустические феномены в музыкальные, то есть несущие некое значение, символизирующее что-то иное, кроме самого звучания.

Для чего музыка и музыкальное сознание единичной личности, каждому человеку? – продолжает далее А.Торопова. Музыка как «другая реальность» дает возможность ***познания себя***, человечества, того, что заключено в глубинах бессознательного – в зеркале интонированного переживания, интонационной формы[105].

[104] Торопова А.В. Очерки по музыкальной психологии и психологии музыкального образования. — М.: Гном и Д, 2007, стр. 5 – 13.
[105] Торопова А.В. Очерки по музыкальной психологии и психологии музыкального образования. — М.: Гном и Д, 2007, стр. 12.

Далее по теории Тороповой (и это практически напрямую связано с гением Паганини): музыкальное сознание ***опирается на глубокий слой психического опыта индивида***: опыт эмоционально-значимых отношений, опыт спонтанно-интонированных чувств и аффектов, опыт ритмизованных действий и движений, опыт выразительного высказывания, опыт слухового и процессуального ориентирования во времени и пространстве и т.д[106].

Величайшая значимость искусства Паганини не только в том, что он вывел музыкальное общественное сознание на качественно новый виток развития, в сущности, создав виртуозно-романтический стиль, но и в том, что он обратил наше внимание на его внутреннюю составляющую, как художественную, так и показывающую резервы технических возможностей, требующих осмысленного отношения к овладению новых приёмов, построению иной системы занятий на инструменте, благодаря которой возможен скачок за пределы человеческих возможностей.

Настоящий подарок будущим поколениям и в том, что Паганини продемонстрировал феномен перехода накопленного практического опыта во внутренние «фонды» сознания, что позволяло свести к минимуму время реальной практической подготовки к концерту (собственно занятий на инструменте). Образы движений (мысленные представления движений) не только «предвосхищали» практическую деятельность, но и совсем заменяли её!

Многие из современников настойчиво из рук в руки передавали факты, свидетельствующие о том, что Паганини совсем «не занимается» – так в профессиональных кругах называется система ежедневных упражнений, работа над сочинениями и поддержание необходимой «игровой» формы. Для посторонних работа Паганини над исполнением была совершенно невидимой, но это не говорит о том, что её не было совсем!

Отсутствие многочасовых упражнений было частью того феномена, которым являлся сам Паганини, показавший миру невероятные возможности виртуозности. Если бы были свидетели того, что скрипач трудился со скрипкой в руках с утра до вечера, то, очевидно, непревзойдённость его игры была бы естественна. Именно отсутствие работы как таковой превращало феерическую игру Паганини в чудо, которое обрастало легендами о вмешательстве потусторонних сил.

«Легенду о «секрете Паганини», – пишет И.М.Ямпольский, – можно объяснить двумя обстоятельствами. Во-первых, все, даже выдающиеся скрипачи, слышавшие игру Паганини, не могли постигнуть, каким образом удается ему с таким непогрешимым совершенством играть неслыханные по трудности пассажи. Непостижимая техника двойных флажолетов, одновременное исполнение мелодии и аккомпанемента к ней пиццикато, необъяснимая трель пиццикато, ошеломляющие пассажи двойными нотами, головокружительное стаккато, достигаемое ударом смычка о струну,— все это приводило в недоумение даже самых искушенных знатоков скрипки. Во-вторых, ***никто никогда не слышал, чтобы Паганини занимался на инструменте»***. [107]

Однако, почти все отечественные специалисты, опираясь на анализ игры выдающихся мастеров, обобщив выводы различных исследователей, склонялись к тому, что без труда невозможно ничего. Скорее, в случае с великим маэстро имел место «невидимый» труд.

---

[106] Торопова А.В. Очерки по музыкальной психологии и психологии музыкального образования. — М.: Гном и Д, 2007, стр. 13.
[107] Ямпольский И. Никколо Паганини. Жизнь и творчество. – М.: Музгиз, 1961, стр. 156.

И.М.Ямпольский упоминает о необычайной интенсивности исполнительской деятельности скрипача. Приводится факт о том, что за девять месяцев – с июня 1831 года по март 1832 – года Паганини дал сто тридцать два концерта[108]. При этом подтверждается упомянутая выше система занятий без инструмента: «В дни своих концертов Паганини находился в своеобразно приподнятом, часто исключительно взволнованном настроении. Проснувшись поздно, он долго сидел на кровати, ничего не делая. Только время от времени брал понюшку табаку, что служило верным признаком внутренней работы» [109].

Гигантская способность к сосредоточению, необходимая для совершенного блестящего исполнения, необычайная собранность, великолепная исполнительская выдержка, благодаря которой обеспечивалась феерическая виртуозность, была неким пограничным состоянием психики: «После исполнения пьесы он весь покрывался холодным потом, пульс едва прощупывался, глаза, как у безумного, вперялись в пустоту»[110].

Не может быть сомнения, - отмечает И.М.Ямпольский в монографии, что в признании Паганини речь идет о рациональных приемах игры и методе занятий, к которым он пришел в результате многолетнего опыта. Далее исследователь предполагает, что если никто не слышал занятий Паганини, то это не означает доказательств того, что Паганини не работал на инструменте. «Его занятий могли не слышать не потому, что он играл намасленным смычком, как это анекдотически полагают некоторые биографы, а потому, что он применял систему «беззвучных» упражнений без помощи смычка, а также вообще без инструмента», - предполагает автор монографии[111].

Повторим, ещё раз, вполне возможно, что выбор системы «внутренних занятий» отчасти был необходим Паганини для поддержания легенды о мистической природе его таланта. Увидев его многочасовые упражнения, можно было легко объяснить высокие достижения как естественный результат многочасового труда. Но Паганини необходима была мифическая природа его мастерства, следовательно, и методы работы должны были содержать весомый компонент тайны.

Отсутствие ежедневных занятий было частью пиара (говоря современным языком), работающего на публику, создающего ажиотаж вокруг концертов скрипача.

И всё же, сведения о том, сколько и как «занимался» великий виртуоз, крайне противоречивы. Наиболее наглядно это подтверждает М.Тибальди-Кьеза:[112]

«Гаррис[113] пишет, что за все время, что он ездил с ним по Германии, он ни разу не слышал, чтобы Паганини играл на скрипке для себя. Он говорил, что уже ***достаточно наупражнялся за свою жизнь****. И делал исключение из правила лишь в те дни, когда выступал в концерте или сочинял или делал инструментовку. Но и тогда он употреблял сурдинку, чтобы его не слышали соседи.*

Известна история о том, как один англичанин-меломан в течение полугода ездил следом за Паганини, надеясь услышать его игру и понять его знаменитый «секрет». Он всегда занимал в гостиницах комнату рядом с номером музыканта и часами наблюдал за ним в замочную скважину. В комнате скрипача всегда царила полная тишина.

[108] Ямпольский И. Никколо Паганини. Жизнь и творчество. – М.: Музгиз, 1961, стр. 156.
[109] Ямпольский И. Никколо Паганини. Жизнь и творчество. – М.: Музгиз, 1961, стр. 182.
[110] Ямпольский И. Никколо Паганини. Жизнь и творчество. – М.: Музгиз, 1961, стр. 183.
[111] Ямпольский И. Никколо Паганини. Жизнь и творчество. – М.: Музгиз, 1961, стр. 183.
[112] Тибальди-Кьеза М. Паганини. Сокр. пер. с ит. И.Г. Константиновой. Вступ. ст. Л.М. Кокоревой. Москва. Издательство «Правда», 1986, стр. 204
[113] Harris G. Paganini in seinem Reisewagen und Zimmer, in seinen redseligen Stunden, in gesellschaftlichen Zirkeln und seiken Konzerten.— Brauschweig, 1830.

Наконец однажды англичанин увидел, что музыкант достал скрипку из футляра и положил ее на плечо. Затаив дыхание, он следил за движениями скрипача: тот пробежал пальцами по струне, как бы проверяя их позиции, и затем снова положил скрипку на место. Полностью обескураженный, этот нескромный человек вернулся на родину, так и не удовлетворив своего любопытства.

Один художник, занимавший соседний с комнатой скрипача номер, тоже слышал, как тот кричал ночью, но днем тишина в его номере стояла полнейшая».

В то же время, по мнению писательницы, переписка Паганини свидетельствует и о том, что сам Паганини тоже опровергает легенду о том, будто он никогда не упражнялся на скрипке. Кроме того, «против» свидетельствуют упоминания о многочисленных сочинениях, написанных Паганини за довольно короткий срок, «потому что крайне трудно писать для скрипки, никогда не прикасаясь к инструменту» [114].

Несмотря на то, что превалируют утверждения о том, что «никто и никогда не мог застать его – даже когда тот находился в комнате один – играющим на скрипке», всё-таки в книге М. Тибальди-Кьеза можно найти редкие упоминания о том, что Паганини вынужден был прибегать к «тренировке» пальцев:

«Не всегда, однако, перед выступлением он чувствовал себя в форме. Иногда бывал как-то странно беспокоен и проигрывал в своей уборной отдельные места тех произведений, которые предстояло исполнить. И нервничал еще больше, если они не удавались ему, как хотелось. В один из таких не совсем благоприятных для выступления вечеров он сказал Гаррису:

– Сегодня вечером я не стал бы играть ни в Лондоне, ни в Париже.

Тем не менее, уже исполняя второе произведение, он, как правило, снова обретал обычное состояние духа и тогда спрашивал:

– Верно ведь, что к концу я играл лучше?»[115]

И всё же больше примеров говорят «в пользу» занятий без инструмента: «...если он чувствовал себя очень усталым или, будучи ревнивым и подозрительным, опасался, как обычно, нескромных ушей, то очень даже вероятно, что он действительно мог длительное время обходиться без упражнений. Он, несомненно, умел мысленно учить свои партии и упражнять пальцы левой руки и кисть, даже не прикасаясь смычком к струнам» [116].

По сути, не так уж важно, сколько и когда занимался Паганини. Он желал быть окружён тайной, пусть будет так! Наиболее важно понять и принять то, что, при необходимости, скрипач мог длительное время обходиться без занятий, так необходимых для «простых смертных». Немного вернувшись к предыдущей цитате, сделаем акцент на словах Паганини, где он говорит, *что уже достаточно наупражнялся за свою жизнь.*

В самом деле, здесь есть ответ на основной вопрос: каким образом вообще возможны занятия без инструмента.

Психологическая теория деятельности[117] объясняет это явление через понятие **внутренней деятельности.** Представим себе содержание "умственной" работы,

[114] Тибальди-Кьеза М. Паганини. Сокр. пер. с ит. И.Г. Константиновой. Вступ. ст. Л.М. Кокоревой. Москва. Издательство «Правда», 1986, стр. 204

[115] Тибальди-Кьеза М. Паганини. Москва. Издательство «Правда», 1986, стр. 208.

[116] Тибальди-Кьеза М. Паганини. Москва. Издательство «Правда», 1986, стр. 205.

[117] Эта теория была создана в советской психологии благодаря работам советских психологов: Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии, А. В. Запорожца, П. Я. Гальперина и многих других. Психологическая теория деятельности начала разрабатываться в 20-х - начале 30-х гг. XX столетия. Наиболее полно теория деятельности изложена в трудах А. Н. Леонтьева, в частности в его последней книге: *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание, Личность. М., 1982.

которой человек занимается постоянно. Очень часто во время таких "размышлений" человек воспроизводит (как бы проигрывает) в уме предстоящие действия. То есть наши внутренние действия *подготавливают* внешние действия. Они *экономизируют* человеческие усилия, давая возможность достаточно быстро выбрать нужное действие. Наконец, они дают человеку возможность *избежать ошибок.*

Внутренняя деятельность практически повторяет (дублирует) внешнюю деятельность и отличается от нее только формой протекания. Внутренняя деятельность произошла из внешней, практической деятельности путем процесса *интериоризации.* Интериоризация – это перенос практических действий в умственный план, то есть действия производятся не с реальными предметами, а с их образами, а вместо реального продукта получается мысленный результат.

Согласно данной теории, очевидно, что для успешного воспроизведения практического действия "в уме" нужно обязательно освоить его на внешнем уровне и получить сначала реальный результат. С другой стороны, столь же очевидно, что при интериоризации внешняя деятельность сильно трансформируется. Опуская здесь подробности самой структуры деятельности, о них речь пойдет в другой главе, обратим наше внимание лишь на то, что она происходит в несколько сокращённом виде: весь процесс протекает намного быстрее[118].

Таким образом, становятся понятными слова Паганини о том, что он ***достаточно наупражнялся за свою жизнь***. В его внутренних ощущениях присутствовали все образы движений, в достаточном объёме и качестве, необходимом для «внутренних занятий», которые могли ему с успехом заменять ежедневные многочасовые «приношения» инструменту.

Излишне говорить о том, что не каждый музыкант, таким образом, может последовать методу Паганини: умение это вырабатывается годами упорного труда и кропотливой мысленной работы, что, собственно и имела в виду Тибальди-Кьеза, повторим, говоря о том, что «некоторые вещи годились только для него самого и оставались неприемлемыми для обычных учеников»[119].

Забегая вперёд, отметим, что **занятия без инструмента** практиковались и практикуются музыкантами в настоящее время в зависимости от обстоятельств (объективная невозможность занятий с инструментом) и собственной (излюбленной) системы подготовки к концертам. Метод получил название идеомоторной подготовки.

Идеомоторная тренировка (термин, очевидно, заимствован в спортивной практике) – это планомерно повторяемое, сознательное, активное представление и ощущение осваиваемого навыка. Активное представление реально выполняемых двигательных навыков способствует овладению ими, их укреплению, корректированию, а также ускорению совершенствования.

По данным музыкально-психологической науки[120], в структуре игровых движений, как и любого действия, всегда присутствуют два элемента — программирующий, связанный с формированием нужных образных представлений, и исполнительный, связанный с непосредственным выполнением движения. Между ними существует неразрывная связь: мысленное представление движения автоматически, непроизвольно вызывает сокращения мышц и человек выполняет то

[118] Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. М.: ЧеРо, при участии издательства “Юрайт”, 2000, стр. 131.
[119] Тибальди-Кьеза М. Паганини. Сокр. пер. с ит. И.Г. Константиновой. Вступ. ст. Л.М. Кокоревой. Москва. Издательство «Правда», 1986, стр. 205-206.
[120] Петрушин В.И. Музыкальная психология. Учебное пособие для вузов. 2 изд. М., Академический проект; Трикста, 2008, стр. 65.

движение, которое он представил. Мысль, идея, вызывает моторную реакцию, отчего подобные явления получили название идеомоторных актов.

Идеомоторная подготовка усиливает сознательный момент в исполнении, помогает улучшению сценического самочувствия, придаёт уверенности в себе, помогает избежать срывов во время выступления, т.к. во внимание при занятиях без инструмента попадают многие моменты, которые в обычном (инструментальном, исполнении в «живом» времени) происходят бессознательно и, соответственно мало контролируются исполнителем.

Возвращаясь нашей проблеме, позволим себе некоторые выводы, выраженные в следующей гипотезе:

Паганини, в силу целого комплекса причин задумывался о собственных способностях и умениях, пытаясь выстроить свои наблюдения в определённую систему. Тем самым он вышел, скорее всего, на путь психологии сознания, приведший его к методу интроспекции, то есть познания через самонаблюдение: метод изучения свойств и законов сознания с помощью рефлексивного наблюдения[121]. Иногда он называется *субъективным методом,* что и указывает на его основной недостаток, признанный последующим развитием психологии очень существенным.

Кроме того, применение метода интроспекции, естественно, приводило к противоречиям в результатах, и, в конце концов, сам метод был признан ограниченным. Психология не отказалась от метода самонаблюдения, признавая необходимость использования его данных для процессов ***самопознания, самооценки, самосознания***. Отличие этих процессов от метода интроспекции в том, что, ***во-первых***, эти процессы гораздо более сложны и продолжительны, чем обычный акт интроспекции. Данные самонаблюдения в них входят только как первичный материал, который накапливается и подвергается обработке: сравнению, обобщению и т. п. ***Во-вторых***, сведения о себе мы получаем не только из самонаблюдения, но и из внешних источников. Ими являются объективные результаты наших действий, отношения к нам других людей и т. д.

Мог ли Паганини ответить на вопросы, поставленные психологами будущего? Думается, вряд ли. Мы можем только предполагать, почему сложилось так, а не иначе.

«Паганини, – пишет В.Ю.Григорьев, – отдавал себе точный отчет о «механизмах» своего искусства и умел передавать свой «секрет», хотя делал это очень осторожно, боясь, что на свете станет много таких, как он. Но опасался скрипач напрасно. Ведь он был не только музыкальным гением, необычайно одаренным от природы, но и личностью огромного художественного масштаба, имевшей особое магнетическое влияние на зал. Правда, многое и ему самому оставалось в этом случае неясным» [122].

Возможно, именно данная причина не позволила ему осуществить свои планы. Понимая, что его возможности ограничены в связи с неразвитостью современной ему науки, Паганини, очевидно, завещал потомкам не свой «секрет», а свою убеждённость в том, что развитие мысли в этом направлении, систематизация общих данных самонаблюдения, использования рефлексии как одного из методов закрепления достижений, крайне необходимы. И здесь возникает ассоциация с его посвящением к изданию каприсов, случаем, описанным Марией Тибальди-Кьеза:

«Первое издание Каприччи, вышедшее в Милане в издательстве «Рикорди» в 1818 году, не имеет никаких указаний аппликатуры и нюансировки. Тому, кто пожалел об этом, Паганини ответил:

– Посмотрите, кому я посвятил их.

[121] Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. М.: ЧеРо, при участии издательства “Юрайт”, 2000, стр. 50.
[122] Григорьев В. Ю. Никколо Паганини. Жизнь и творчество. М., «Музыка», 1987, стр. 92.

Посвящение и в самом деле лаконичное и выразительное: «Артистам» [123].

И всё же – у каждого из исследователей его творчества – «свой» секрет Паганини. И каждый по-своему прав.

Так, например, М.Тибальди-Кьеза, опираясь на слова Паганини «Нужно сильно чувствовать, чтобы заставить чувствовать других», приводит нас к мысли о том, что он покорял сердца, так он владел душами., и в этом заключался его секрет – «единственный, самый высокий и самый подлинный, который никому не удалось объяснить, который невозможно раскрыть и невозможно передать. Это был секрет его неповторимой личности, его искусства, одухотворенного его гением» [124].

Можно не согласиться с финальной трактовкой «секрета Паганини», состоявшегося у писательницы в философско-субъективном ключе. Опираясь на цитату, произнесённую Листом по поводу кончины Паганини («Знаем ли мы, какой ценой дается человеку величие?»), Тибальди-Кьеза утверждает: «Вечные слова Эсхила печальной сентенцией отвечают на этот печальный вопрос: *знание через страдание.* К мудрости и мастерству в своем искусстве Паганини пришел через мучения, через боль».

Опираясь на многочисленные источники, итальянская писательница щедро делится с нами самыми различными подробностями из жизни Паганини. Воспринимая их с позиций сегодняшнего дня, мы вряд ли можем согласиться с тем, что страдание может быть опорой таланта.

Можно спорить и/или соглашаться с каждой высказанной версией, но неоспорим один факт: изучая «секрет Паганини», многие исследователи выходили на совершенно новые пути в научном осмыслении закономерностей исполнительского искусства.

Так, В.Ю.Григорьев, во многом благодаря своей книге о Паганини, вернее, процессу работы над ней, разработал собственную концепцию кодовой формы фиксации музыкального текста в мышлении исполнителя[125].

Паганини, – пишет В.Ю.Григорьев, – «*в свете своего секрета предстает перед нами во многом как универсальный гений, проникший не только в сущность музыки и исполнительского процесса, но и в сущность человека. Он сумел познать механизмы интуиции как фактора индивидуального мышления и использовал их в качестве социального инструмента действия. Он нашел новую форму общения с музыкой и скрипкой, воплотил это общение в особую внутреннюю речь*» [126].

По исследованиям В.Ю.Григорьева, исполнитель имеет дело с двумя временными уровнями: в одном развертывается непосредственно процесс исполнения, в другом — творческий процесс осмысления, переживания и воплощения содержания. Второй уровень связан с выходом за пределы настоящего времени в иной масштаб. Без этого невозможно правильно выстроить исполнительский процесс, ибо тогда в одном и том же времени будут находиться различные по характеру явления — идеальные структуры, которые должны опережать, вести за собой материальное воплощение мыслимого музыкального образа и реализацию воображаемых операций.

В.Ю.Григорьев, используя выводы Н. Бехтеревой о том, что «...мозговой контроль психических функций обеспечивает различные их стороны и в том числе развитие явлений во времени и масштаб этого времени, эти данные свидетельствуют также о

[123] Тибальди-Кьеза М. Паганини. Сокр. пер. с ит. И.Г. Константиновой. Вступ. ст. Л.М. Кокоревой. Москва. Издательство «Правда», 1986., стр. 350.
[124] Тибальди-Кьеза М. Паганини. Сокр. пер. с ит. И.Г. Константиновой. Вступ. ст. Л.М. Кокоревой. Москва. Издательство «Правда», 1986., стр. 368.
[125] Григорьев В. Ю. Исполнитель и эстрада. – М.: Издательский дом «Классика-XXI», 2006; Григорьев В. Ю. Никколо Паганини. Жизнь и творчество. М., «Музыка», 1987; Григорьев В. Ю. Методика обучения игре на скрипке. — М.: Издательский дом «Классика-XX1», 2006.
[126] Григорьев В. Ю. Никколо Паганини. Жизнь и творчество. М., «Музыка», 1987, стр. 92.

возможности обеспечения мозгом не одного, а многих различных масштабов времени»[127], приходит к тому, что данное явление особенно явно заметно в исполнительском процессе.

Поскольку все наши действия подчинены закону кодирования программ, мозг «сжимает» поступающую информацию приблизительно в десять раз. Именно такое кодирование, по мнению исследователей, позволяет нам воспроизводить заученные действия через много лет без дополнительной тренировки. Развернутая и кодовая формы являются двумя типами, двумя сторонами единого процесса отражения мира, построения внутренней реальности. Одна органично должна переходить в другую.

В процессе разучивания сочинения, по мнению В.Ю.Григорьева, оттачивается лишь развернутая форма. При кодовой форме музыка приобретает в сознании музыканта совершенно иную структуру — она может быть услышана, словно «картина» — практически одномоментно, вся целиком.

Каждый исполнитель, – продолжает далее Григорьев, – достигающий высокого профессионализма, находит свои, порой не до конца осознаваемые, способы постижения этой кодовой структуры. Исполнитель имеет возможность варьировать время: при замедлении, если удерживать в сознании окончательный темп, можно в чем-то постичь соотношение кодовой формы и развернутого процесса, так как здесь мы психологически как бы «сворачиваем» медленный темп, мысленно ускоряем его до написанного. А при ускоренном темпе — во внутреннем представлении как бы «разворачиваем» сжатую структуру до требуемой.

Подобное погружение в поток внутреннего конденсированного времени, по теории Григорьева, связано с определенным, порой значительным отключением от реального времени. Весьма интересна для исполнителя возможность переключения на эстраде от обычного масштаба деятельности во внутреннее сжатое время. Таким механизмом, видимо, как считает Григорьев, и обладал Паганини: при игре виртуозных мест техника могла представать перед его воображением в субъективном психологическом плане — гибкой, плавной мелодией, скрипач играл внутренне как бы в замедленном темпе («психологическое время»), а реальный исполнительский процесс протекал в другом масштабе («время деятельности»). Тем самым внутренний «код психической деятельности» выносился им вовне, а развернутый процесс — вовнутрь, что обеспечивало высочайшую качественность и управляемость процессом[128].

Не случайно, по мнению В.Ю.Григорьева, многие критики писали, что Паганини «играет в быстром темпе так, как будто он играет медленно». Для овладения столь сложным механизмом необходимо было найти и пути «вхождения» во внутреннее время, и переключающий импульс, помогающий выходу из него в обычный масштаб, выработать способы быстрой перенастройки психологической и нервно-мышечной активности. Высочайший энергетический уровень, достигаемый Паганини на эстраде, – полагает Григорьев, – способствовал этому, так же как и сама структура музыкальной ткани его сочинений, требующая психологического переключения, связанного со сменой, темпа, ритма, характера образности, динамики и т. п[129].

Труд Григорьева был предвосхищён устойчивой «психологизацией» исполнительской и педагогической методики советского периода. М.Э.Фейгин описывает[130] следующую последовательность появления в этой области трудов,

[127] Бехтерева Н. П. Нейрофизиологические аспекты психической деятельности человека. Л., 1974, стр. 63.
[128] Григорьев В. Ю. Методика обучения игре на скрипке. — М.: Издательский дом «Классика-ХХ1», 2006, стр. 230-231.
[129] Григорьев В. Ю. Никколо Паганини. Жизнь и творчество. М., «Музыка», 1987, стр. 88.
[130] Фейгин М.Э. Индивидуальность ученика и искусство педагога. М., Музыка, 1968, 80 с.

ознаменовавших новый «психологический» подход «в решении ряда назревших проблем»: 1958 г. – Г.Нейгауз «Об искусстве фортепианной игры»; 1959 г. – А.И.Ямпольский. «О методе работы с учениками»; 1961 г. – Г.М.Коган «У врат мастерства. Психологические предпосылки успешности пианистической работы»; 1965 г. – переиздание в новом переводе книги Л.Ауэра «Моя школа игры на скрипке»; 1966 г. – переведена книга А. Мартинсена «Индивидуальная фортепианная техника». Мы можем добавить, что этот список с успехом продолжают общезначимые (в плане междисциплинарности) издания: 1967 г. – перевод книги Л.Маккинон «Игра наизусть»[131], 1972 г. – статьи Г.Когана о музыкальном исполнительстве и музыкально-научной деятельности[132], 1973 г. – проблемы психофизического единства поднимает О.Ф.Шульпяков[133], 1974 – 1979 г.г. – появляются освещающие широкий круг вопросов статьи и книги Л.А.Баренбойма[134].

Наиболее «ранним» из таких трудов можно считать книгу Карла Адольфа Мартинсена (1937 г.)[135], уже упоминаемую нами неоднократно. Сам Мартинсен отмечает, что написана она на основе «Методы» Ф.Листа. Учившийся у двух учеников Листа, К.Клиндворта и А.Рейнзенауэра, Мартинсен считал свой труд «расширением и продолжением» методики Листа[136]. Интересным фактом является также и то, что методика Ф.Листа, в свою очередь, как и исполнительская, и композиторская деятельность, испытала на себе влияние Паганини, что красочно подтверждено в книге Марии Тибальди-Кьеза:

«Паганини так взволновал его, что вызвал настоящую душевную бурю. Вскоре после концерта Лист писал своему другу Пьеру Вольфу:

«Вот уже две недели как мой дух и мои пальцы работают как проклятые; Гомер, Библия, Платон, Локк, Байрон, Гюго, Ламартин, Шатобриан, Бетховен, Бах, Гуммель, Моцарт, Вебер – все вокруг меня. Я изучаю их, размышляю над ними, пожираю их с пылом; кроме того по четыре-пять часов в день упражняюсь (терции, секстеты, октавы, тремоло, каденции и т. д.). Ах, если только не сойду с ума, – ты вновь найдешь во мне артиста! Да, артиста, как ты этого хочешь, как сегодня это необходимо… И хотя твой друг мал и скромен, он тоже не перестанет повторять эти слова великого мастера, побывав на последнем концерте Паганини. Какой человек, какой скрипач, какой артист!..» [137]. По словам писательницы, Лист поклялся самому себе достигнуть в искусстве игры на рояле такого же мастерства, какого достиг в игре на скрипке Паганини.

Опираясь на методические принципы Листа, создал ли Мартинсен учение, аналогичное методике Паганини? Является ли его учение собственно «тайной Паганини»? Забегая вперёд, отметим, что есть ряд несоответствий между эскизно

---

[131] Маккинон Л. Игра наизусть. Л., Музыка, 1967. 140 стр.

[132] Коган Г. Избранные статьи. М., Советский композитор, 1972, 265 с.

[133] Шульпяков О.Ф. О психофизическом единстве исполнительского искусства. – В кн.: Вопросы теории и эстетики, вып. 12, Л., 1973; Техническое развитие музыканта-исполнителя. Проблемы методологии. Л., Музыка, Л.о., 1973, 104 с.; Музыкально-исполнительская техника и художественный образ. Л., Музыка, 1986, 128 стр.

[134] Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство. Л., Музыка, 1974., 334 стр. Путь к музицированию. Л. 1979. (Л.-М., 1979).

[135] Мартинсен Карл Адольф. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли. Пер. с нем. В. Л. Михелис. Редакция, примечания и вступительная статья Г. М. Когана. М. Музыка 1966 г.

[136] Мартинсен К. А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано. Предисловие и комментарии Л. И. Ройзман. — М.: Классика-XX1, 2002, глава 13.

[137] Тибальди-Кьеза М. Паганини. Сокр. пер. с ит. И.Г. Константиновой. Вступ. ст. Л.М. Кокоревой. Москва. Издательство «Правда», 1986., стр. 224.

представленным в биографических репликах маэстро «направлением» в сторону особенной системы мышления и теорией «звукотворческой воли» Мартинсена.

Коротко напомним о том, что Карл Адольф Мартинсен опубликовал свою методику в 1937 году практически одновременно с трудом Леопольда Ауэра,[138] если учесть, что само учение о звукотворческой воле было опубликовано ранее[139]. Леопольд Семёнович Ауэр, на практике продемонстрировавший превосходство метода «индивидуальной» педагогики, на какое-то десятилетие опередил видного немецкого педагога Карла Адольфа Мартинссена (1881-1955), преподававшего в это время в Лейпцигской, а затем в Берлинской консерватории (в 1914—1934 гг.), признававшегося в том, что его книга возникла из «художественно пережитого и должна рассматриваться под углом зрения».[140] Автор указывает также, что в ней отражён и закреплен его «пианистически-педагогический опыт в качестве профессора фортепиано в государственных высших школах музыки». Из сказанного следует, что именно педагогическая направленность учения Мартинсена в корне отличает его теорию от сугубо исполнительской «системы» Паганини. Можно предположить также, что Паганини интересовала сама система исполнительского мышления, а Мартинсена – её трансляция. И это, на наш взгляд, - ***первое отличие*** их методик.

Создание Мартинсеном термина «звукотворческая воля» трудно не назвать гениальным, потому что до сих пор нет более ясного, теоретически и практически обоснованного взгляда на механизм звукового воплощения замысла.

Исходя из «комплекса вундеркинда», т.е. комплекса психофизических функций, «который должен рассматриваться как образец при всяком инструментальном обучении», Мартинсен делает вывод о том, что «подлинные вундеркинды врастают органически, без всякой ломки, в тот тип мастерства, который соответствует их индивидуальности» [141].

Психологически «комплекс вундеркинда», по Мартинсену, – это непосредственная направленность воли слуховой сферы на звуковую цель – клавиатуру или гриф инструмента; при этом в сознании почти не отводится место посредствующим звеньям, т. е. движениям и выполняющим их органам – пальцам, кисти, руке, ноге. По мнению исследователя, при «комплексе вундеркинда» в центре сознания находятся только желаемый слухом звук и соответствующая этому желанию, заранее слышимая, как звучащая, «точка атаки» на клавиатуре или грифе. И далее: «в **центре сознания** обязательно находится **психическая сторона** игрового процесса, его побудительное начало и цель; напротив, **психофизическая сторона**, движения, и выполняющие их части тела находятся обязательно **возле** центра».[142]

Подтверждая слова Паганини об активном участии сознания, Мартинсен всё же считает, что при раннем музыкальном развитии первичным двигателем является **не умственное обучение**, а ощущение, слуховое и звуковое ощущение, проявляющееся в активной самодеятельности, звуки и мелодия откладываются в мозгу. [143] То есть, на наш взгляд, Мартинсен настаивает на интуитивной природе музыкального познания.

---

[138] Leopold Auer. Violin Playing as I Teach It (1920). || Моя школа игры на скрипке / Пер. с англ.. — Л., 1933.
[139] Martienssen C, A. Die individuelle Klaviertechnik auf dor Grundlage des schopferischen Klangwillens. Leipzig, 1930.
[140] См.: Мартинсен К. Д, Индивидуальная фортепианная техника на основе звуковтворческой воли. Ред., примеч. и вступ. ст. Г М. Когана. М., l966, с. 14.
[141] Мартинсен К.А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли (пер. с нем.). М., Музыка, 1966, стр. 19.
[142] Мартинсен К.А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли (пер. с нем.). М., Музыка, 1966, стр. 23.
[143] Мартинсен К.А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли (пер. с нем.). М., Музыка, 1966, стр. 21.

И в этом улавливается ***второе отличие*** теории Мартинсена от предполагаемой нами «системы мышления» Паганини.

Естественно, трудно и мало правомерно сравнивать развёрнутую, доказательно обоснованную теорию Мартинсена с малоизвестными, высказанными в неясных намёках лабиринтами, ведущими в некую тайну Паганини. Но, если вывести наши размышления в разряд всего лишь гипотезы, не претендующей на открытие бесследно исчезнувшей тайны, а целью считать возможность уловить в этой тайне предвосхищение будущего развития теории исполнительского искусства, то данное сравнение может быть единственным методом выявления многих скрытых связей.

Итак, продолжим, – ***третье отличие*** методики Мартинсена от предполагаемого пути Паганини, мы определяем его как путь развития исполнительского мышления, состоит в том, что Мартинсен разделяет (и одновременно объединяет) процесс рождения звукового образа на три составляющих: «творческое начало, зарождаясь в душе как в своем первоисточнике, превращается в чувство, становится переживанием и перевоплощается в действие, только возбудив мысль (в музыке - через слух), и уж таким путем включает в указанный процесс и тело. …Я хочу здесь объединить их формулой «приведение в состояние готовности нервов и мышечной системы». …Таким образом, духовное начало, слух и физическая сторона (в виде телесных предощущений) смыкаются в выявлении звукотворческой воли в единое целое, замкнутую систему[144].

И всё же, в теории Мартинсена указанные процессы «выглядят» разделённо. В то время как в нашей гипотезе, не претендующей на нечто большее, стремление Паганини ограничиться процессом мышления ведёт к интуитивно найденному им пути в прорыв в психологии 20 века – признанию единства деятельности и сознания.[145]

Разумеется, Мартинсен, обращает наше внимание на то, что «настоящую игру на инструменте разделяет пропасть» от состояния, которое исследователь называет «физическим приведением себя в состояние готовности»: «*Всякий, не являющийся вокалистом-профессионалом, может это легко уяснить на самом себе. Пусть он представит себе певческий тон удивительной красоты, пусть оживится его душа, насторожится и включится готовность певческого аппарата. При всех этих условиях каждый музыкант услышит, без сомнения, внутренним слухом прекрасный звук. Однако, если этот человек действительно вполне реально запоёт, окружающие, вероятно, придут в ужас, да и сам он, быть может содрогнется, услышав, какой неточный, вибрирующий и дрожащий звук он издал. Между тем в мысленном представлении его звукотворческой воли этот тон светился так ярко!*»

Действительно, описанное переживание наверняка в своей жизни, так или иначе, переживал каждый из нас. Именно поэтому с помощью данного примера Мартинсен и делает вывод: «Перекинуть мост через эту пропасть (между приведением в состояние готовности тела и действительным, реальным исполнением) так, чтобы одно сразу непосредственно и полностью переходило во второе, собственно, и составляет задачу педагогики»[146].

---

[144] Мартинсен К. А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано. (Carl Adolf Martienssen. Die Methodik des individuellen klavierunterrichts. Leipzig, I957). Перевод с немецкого В. Л. Михелис. Предисловие и комментарии Л. И. Ройзмана. М.: Классика-XXI, 2002, стр. 21.

[145] См.: Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. // Избранные психологические произведения: В 2-х т. .: Педагогика, 1983.—320 с. Т.2.

[146] Мартинсен К. А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано. Перевод с немецкого В. Л. Михелис. Предисловие и комментарии Л. И. Ройзмана. М.: Классика-XXI, 2002, стр. 23.

Несмотря на то, что теория Мартинсена до сих пор порождает самые различные споры, несомненным её преимуществом является, во-первых, основной тезис: «Необходимо, чтобы фортепианная педагогика решительно заменила первично-физиологическую установку первично-психологической. На место технического обучения, идущего от внешнего к внутреннему, должно стать обучение, идущее от внутреннего к внешнему. Понимание техники как функции механического порядка должно смениться пониманием техники как функции в высоком смысле творческой».[147] Во-вторых, Мартинсен утверждает безусловную неоспоримость и приоритет индивидуальности: «Задача гласит: из мира внутренних образов в мир реального звучания - с помощью своих рук. Мой педагогический опыт учит меня, что приобщить человека при занятиях музыкой к творческому состоянию можно, только если он научит свое тело двигаться сообразно законам собственного внутреннего слышания. Мой педагогический опыт учит меня далее, что в каждом отдельном случае внутренний замысел и его телесное воплощение **индивидуально** взаимно согласованы вплоть до последних тончайших двигательных ощущений. Могут заметить, что сказанное понятно само собой, - но мне это всегда казалось чудом. Во всяком случае, из этого само собой разумеющегося факта еще никто до сих пор не извлек практических выводов для фортепианной педагогики» [148].

Итак, методика Карла Адольфа Мартинсена признана как спорная, благодаря, прежде всего его крайней убеждённости в «абсолютной значимости созданной им методики», как справедливо замечает Л.И.Ройзман[149]. Однако, по его мнению, Мартинсен стремится уложить важнейшие и сложнейшие психофизиологические процессы в рамки остроумных схем, и эти попытки следует воспринимать «как блестящую игру ума, как своеобразный фейерверк парадоксов», ибо значение наследия, оставленного многими исследователями, в частности Мартинсеном, «значительно шире, богаче, перспективнее выведенных ими формул и схем», которые содержатся в представленной теории[150].

Прежде всего, это касается доведённой до нас Мартинсеном «Методы» Листа, которую Мартинсен «воссоздал по крупицам». Объективная истинность приписываемых Мартинсеном Листу педагогических принципов, по мнению Ройзмана, подтверждается записками учеников венгерского маэстро: у Мартинсена нет ничего, что нельзя было бы найти в статьях и книгах учеников и современников великого пианиста. Мартинсен сумел собрать в единое целое все наиболее существенное из педагогических советов Листа и на этом фундаменте построить своё учение об индивидуальном фортепианном преподавании, вполне выходящее за рамки сугубо фортепианной педагогики.

Так, например, в главе, посвящённой непосредственно методике Листа, Мартинсен описывает исключительно действенный, подтверждённый многими исполнителями, испытанный метод работы: «Существенным останется требование Листа учить пьесы двумя различными методами: в совершенно сознательной манере, соответствующей принципам классической техники, - при ознакомлении и разучивании, и в полностью - телесно и духовно – «раскрепощенной» манере - при

[147] Мартинсен К.А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли (пер. с нем.). М., Музыка, 1966, стр. 14.

[148] Л. И. Ройзман. Предисловие к изданию: Мартинсен К. А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано. Перевод с немецкого В. Л. Михелис. М.: Классика-XXI, 2002, стр. 17.

[149] Ройзман Леонид Исаакович (1915 - 1989)— органист, пианист, педагог и музыковед. Автор исследований по истории органной культуры в России и СССР, статей по вопросам фортепианной педагогики.

[150] Мартинсен К. А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано. Перевод с немецкого В. Л. Михелис. Предисловие и комментарии Л. И. Ройзмана. М.: Классика-XXI, 2002, стр. 26.

художественной отделке сочинения. Попеременное чередование этих способов должно сохранять на высоком уровне достигнутую степень мастерства и не давать улетучиваться ощущению художественной свежести, хотя бы пьесу и сто раз пришлось играть на эстраде» [151].

Заметим, что определения «сознательный» и «раскрепощённый», то есть освобождённый от рационального «вмешательства», используются и в настоящее время для характеристики определённых состояний и этапов в работе исполнителя.

Методику Мартинсена можно критиковать, с позиции сегодняшнего дня, прежде всего, в неточности терминов и определений, в недостаточном владении данными наук, даже для своего времени, но, очевидно, он и не ставит своей целью поставить свою методику на полную научную основу, будучи убеждённым в том, что основой музыкальной педагогики должна стать ***худоественно-педагогическая интуиция:*** «Такая концентрация всех ценностей прежней фортепианной педагогики на новой основе и является историческим предназначением моей методики индивидуального преподавания игры на фортепиано. ...Вместо материалистической переоценки физического начала, с одной стороны, - и идеалистической гиперболизации значения интеллекта, слуха (рассматриваемого абстрактно) и «художественной» подражательной педагогики – с другой, - на передний план в качестве основной движущей силы процесса преподавания снова выступает ***худоественно-педагогическая интуиция***. Только она может пробудить в ученике изначальную духовную творческую волю, приблизив его к ощущению подлинной радости, даруемой искусством» [152].

Основная, на наш взгляд, ошибка Мартинсена в его безграничной вере в своё детище – учение о звукотворческой воле. По мнению Мартинсена, «*новая фортепианная педагогика должна овладеть «внешним» так же, как и «внутренним», и создать из них равноправное содружество. Это необходимый вывод из понятия целостности звукотворческой воли. Следовательно, осознанное включение в фортепианную педагогику учения о звукотворческой воле заставляет предъявлять к педагогу повышенные требования. Но в то же время задача облегчается тем, что педагогу дается четко очерченный центр, с которым связывается все остальное и из которого оно и должно само* ***развиваться*** *таким образом, чтобы учитель мог сгруппировать вокруг этого центра все элементы своей педагогической системы. И тогда* ***совсем не так уж важно, больше или меньше будет педагог сведущ в физике, физиологии, психологии и иных премудростях, составлявших в недавнем прошлом главную часть учения об игре на фортепиано****. Если преподаватель знает многое в этих областях – что ж, это хорошо, в свое время пригодится. Но если он знает и меньше – не страшно; пусть только он прочно опирается на мощную силу центра – звукотворческую волю, и ничто не собьет его с пути. Главным в искусстве является не знание, а внутренний жизненный источник - звукотворческая воля и порождаемое ею мастерство. Оно должно также стать главным и в фортепианной педагогике*» [153].

Представим себе, если бы Паганини провозглашал в основе своего секрета не мысль работу сознания), а интуицию. Вполне вероятно, это моментально лишало бы тайну Паганини сколько-нибудь существенной привлекательности, т.к. само по себе

[151] Мартинсен К. А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано. Перевод с немецкого В. Л. Михелис. Предисловие и комментарии Л. И. Ройзмана. М.: Классика-XXI, 2002, стр. 72.
[152] Мартинсен К. А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано. Перевод с немецкого В. Л. Михелис. Предисловие и комментарии Л. И. Ройзмана. М.: Классика-XXI, 2002, стр. 20.
[153] Мартинсен К. А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано. Перевод с немецкого В. Л. Михелис. Предисловие и комментарии Л. И. Ройзмана. М.: Классика-XXI, 2002, стр. 24.

понятие интуиции уводит нас в сферу подсознательного, неуправляемого (по крайней мере, на первый взгляд), что априори не может быть положено в основу системы.

В случае Паганини, в отличие от Мартинсена, не имевшего богатого педагогического опыта, не исключена возможность ситуации, описанной Л.И. Ройзманом: «После смерти своего учителя Н. Г. Рубинштейна Зилоти взял несколько уроков у его великого старшего брата. Вот как проходили эти занятия: «Он (А.Г. Рубинштейн) придвинулся к инструменту и заиграл… Играл он так, как, может быть, редко когда в своей жизни играл. Учиться тут нечему было, и я как пианист перед ним совсем не существовал или существовал где-нибудь в третьей комнате, в углу, в кучке мусора. Я помню, что впечатление у меня было такое: «Оставьте меня все в покое, - я брошу заниматься музыкой!».

Ощущать себя « в кучке мусора», думаю, рядом с Паганини так же было легко. Не исключено, что этот, тяжёлый в психологическом отношении момент, был зачастую препятствием для педагогических опытов Паганини. А отсутствие практики, соответственно, и не порождало поисков педагогических методов. Повторим, методика Паганини, если она реально существовала, была направлена на подведение итогов, некое теоретическое оформление собственного опыта.

В отличие от Мартинсена, Паганини, по-видимому, не был заинтересован проблемами индивидуальности, рассчитывая на универсальность своей системы и беспредельные возможности каждого человека, взявшего в руки скрипку. Ему не хватало малого: того, что знал сам Паганини…

Таким образом, провозглашая свою методику индивидуальной, Мартинсен уходит на мощный шаг вперёд от Паганини, лишая свою систему универсальности в пользу гибкого преображения её для каждого индивидуума.

Индивидуальная техника, пропагандируемая Мартинсеном, тем не менее, остаётся всего лишь техникой, поскольку мало опирается на достаточно сильно развитую в то время уже психологическую науку (учитывая окончательный вариант труда, изданный в 1957 году). И в этом её шаг назад, по сравнению с Паганини, обратившим наше внимание на связь совершенствования скрипичной техники с мышлением.

Теорию Мартинсена всё же трудно назвать ненаучной, т.к., как никакая другая, она невероятно системна, логична, доказательна, структурна и убедительна. По мнению Л. Ройзмана, по необходимости Мартинсен, затрагивает области, в которых он не является специалистом; однако, …когда в тексте книги попадаются упоминания о мышцах или «тончайших нервах» – их, разумеется, не следует воспринимать как рассуждения недоучившегося физиолога. Авторские «экскурсы» в сферу психофизиологии – не более чем попытки мыслящего педагога- пианиста зафиксировать свои ощущения и самонаблюдения, прибегая порой к «научной» терминологии в тех пределах, какие ограничены образным мышлением музыканта, отнюдь не являющегося ученым-энциклопедистом. Поэтому Мартинсен легко оперирует подобными понятиями и сравнениями, обращаясь к молодым коллегам, которым важна не научная точность формулировок, а красочно-ассоциативная характеристика игровых пианистических ощущений и представлений» [154].

Называя Мартинсена «учеником учеников» Листа, Л. Ройзман подчёркивает и связь учения Мартинсена с убеждениями и идеалами многих отечественных корифеев фортепианной педагогики, из чего можно сделать вывод о том, что учение Мартинсена ценно для нас, скорее, не самой идеей педагогики на основе звукотворческой воли, а,

[154] Л. И. Ройзман. Предисловие к изданию: Мартинсен К. А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано. Перевод с немецкого В. Л. Михелис. М.: Классика-XXI, 2002, стр. 9.

так сказать, побочным продуктом – всем тем, что явилось результатом многолетней работы Мартинсена, педагога-практика, тем, что нашло подтверждение в деятельности других высоких профессионалов, и, следовательно, прошло проверку временем.

Основной вывод, который хотелось бы сделать из всего сказанного в отношении методики Мартинсена, заключается в нашей убеждённости в том, что его учение, возможно близко, но не идентично предполагаемой методике Паганини. И не только потому, что теория Мартинсена слишком неординарна, ярка, исключительна и самодостаточна, но и потому что опирается не на рациональный, а интуитивный момент самопознания.

Тайная система Паганини ассоциируется с «заметками на полях» «Арифметики» Диофанта, сделанными Пьером Ферма[155]. Известно, что сформулированная им теорема на уровне, понятном школьникам, была объектом внимания на протяжении 358 лет[156].

Пьер Ферма (1601 – 1665)

Основа ассоциации в том, что Паганини лишь вскользь упоминал о существовании своего секрета. Ферма делал свои пометки на полях читаемых им математических трактатов и там же формулировал пришедшие на ум задачи и теоремы. Теорему, о которой ведётся речь, он записал с припиской, что найденное им остроумное доказательство этой теоремы слишком длинно, чтобы его можно было поместить на полях книги.

Возможно, говоря словами Саймона Сингха, «дразня потомков ложными надеждами», Паганини, как и Ферма, «оставил им краткое сообщение, в котором уведомлял о том, что знает решение, но умалчивал о том, в чем именно оно состоит»[157].

Продолжим нашу аналогию. Предложенное Эндрю Уайлсом доказательство теоремы Ферма опирается на доказательство гипотезы, ряд математических методов, созданных за последнее десятилетие, в том числе им самим. Решение Уайлса принадлежит к шедеврам современной математики, что неизбежно приводит к заключению о том, что эти методы не могли быть использованы самим Ферма.

Современное Паганини развитие психологической науки, а именно она могла пролить свет на проблемы мышления, ибо «чисто скрипичного мышления» существовать не может априори, не давало ему возможности не только для теоретического оформления методики, но для понимания сущности и глубины процесса мышления самим Паганини!

Что же тогда доказал гений Ферма, и что имел в виду под процессом мышления гений Паганини?

Как известно, после опубликованного доказательства Эндрю Уайлсом теоремы Ферма математики разделились на два лагеря. Одни из них склоняются к мнению, что Ферма в действительности нашел доказательство, содержавшее ошибку.

Другие математики, их называют романтиками и оптимистами, убеждены в том, что Ферма мог найти какое-то гениальное доказательство.

---

[155] Подробно об этом в следующей главе.

[156] Великая теорема Ферма (или Последняя теорема Ферма) — одна из самых популярных теорем математики. Её условие формулируется на понятийном уровне среднего общего образования, а доказательство теоремы искали многие математики более трёхсот лет. Окончательно доказана в 1995 году Эндрю Уайлсом. В общем виде теорема была сформулирована Пьером Ферма в 1637 году на полях «Арифметики» Диофанта. Теорему, о которой ведётся речь, он записал с припиской, что найденное им остроумное доказательство этой теоремы слишком длинно, чтобы его можно было поместить на полях книги.

[157] Сингх С. Великая теорема Ферма. — М.: МЦНМО, 2000.

Позволим себе быть романтиками и в отношении Паганини. Предположим, что он «знал» о природе мышления нечто большее, чем его современники.

По мнению Л.С.Выготского, мышление принадлежит к числу самых трудных и малоразработанных психологических проблем.[158] На наш взгляд, даже 21 век не внёс в эту область прояснений, а, напротив, наука ушла вперёд, невзирая на практическую востребованность полученных ею разработок. Теперь более часто, чем когда-либо, приходят на память слова, сказанные А.Р.Лурией: «Я мечтал о психологии, которая не будет всего лишь интеллектуальной абстракцией, рождённой в лаборатории, а будет применима к реальным людям и реальной жизни».[159]

С точки зрения психологии[160], мышление относится к познавательным психическим процессам, связанным с восприятием и переработкой информации. (В их число входят ощущение, восприятие, представление, память, воображение, мышление, речь и внимание).

Суть процесса мышления заключается в ***порождении нового знания***.

Очень важно для наших будущих выводов подчеркнуть, что мышление как особый психический процесс имеет ряд признаков. ***Первым*** таким признаком является ***обобщенное*** отражение действительности, отражение общего в предметах и явлениях реального мира и ***применение обобщений к единичным предметам и явлениям***.

Попробуем вникнуть в дальнейшие психологические тезисы с помощью дедукции - познания, движущегося от общего к частному,[161]то есть, непосредственно проверяя, подходит ли информация к частному случаю игры на скрипке.

Вторым признаком мышления является то, что познание происходит опосредованно, то есть, буквально, через посредство чего-нибудь другого, а именно: мы в состоянии выносить суждения о предметах окружающего мира без непосредственного личного опыта, а путем анализа косвенной информации[162].

Важной особенностью мышления является то, что мышление всегда связано с решением той или иной задачи, возникшей в процессе познания или в практической деятельности.

В психологии мышление подразделяют на теоретическое и практическое. (При этом в теоретическом мышлении выделяют понятийное и образное мышление, а в практическом наглядно-образное и наглядно-действенное. *Понятийное мышление* — это такое мышление, в котором используются определенные понятия. При этом, решая те или иные умственные задачи, мы не обращаемся к поиску с помощью специальных методов какой-либо новой информации, а пользуемся готовыми знаниями, полученными другими людьми и выраженными в форме понятий, суждений умозаключений. *Образное мышление* — это вид мыслительного процесса, в котором используются образы. Эти образы извлекаются непосредственно из памяти или воссоздаются воображением. В ходе решения мыслительных задач соответствующие образы мысленно преобразуются так, что в результате манипулирования ими мы можем найти решение интересующей нас задачи. Чаще

[158] Выготский Л. С. Психология. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. - 1008 с. (Серия «Мир психологии»), стр. 187.
[159] Лурия А.Р. Этапы пройденного пути. Научная автобиография. Под ред. Е.Д.Хомской. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982, с. 9.
[160] Маклаков А. Г. Общая психология. — СПб.: Питер, 2001.
[161] Когнитивная психология. Учебник для вузов / Под ред. В. Н.Дружинина, Д. В. Ушакова — М.: ПЕР СЭ, 2002, стр. 189.
[162] Маклаков А. Г. Общая психология. — СПб.: Питер, 2001.

всего такой вид мышления преобладает у людей, деятельность которых связана с каким-либо видом творчества)[163].

Наиболее знакомыми понятиями для всех являются анализ и синтез. Анализ — это мысленное расчленение чего-либо на части или мысленное выделение отдельных свойств предмета. Анализ позволяет нам разложить целое на части, т. е. позволяет понять структуру того, что мы воспринимаем.

Синтез — это мысленное соединение частей предметов или явлений в одно целое, а также мысленное сочетание отдельных их свойств. Для синтеза, как и для анализа, характерно мысленное оперирование свойствами предмета.

Не менее существенны для нашего мышления **абстракция и конкретизация.** Абстракция — это мысленное отвлечение от каких-либо частей или свойств предмета для выделения его существенных признаков. С помощью абстракции мы можем выделить часть предмета или его свойства из всего потока воспринимаемой нами информации, т. е. отвлечься, или абстрагироваться, от других признаков получаемой нами информации.

Исходя из сказанного, можем сделать выводы: мышление является интегративным психическим процессом, в котором в качестве компонентов участвуют многие другие процессы.

На данном этапе, памятуя о нашем дедуктивном подходе, можем сделать вывод, что сказанное не противоречит, ни в коем случае, работе нашего сознания в процессе скрипичной игры, как вида деятельности, т.к. речь шла об общих явлениях для всех видов умственной деятельности. (Бессмысленно утверждать, что во время игры, скажем, на скрипке, процесс «обдумывания» не протекает).

В обыденной жизни «мышление» воспринимается нами как «обдумывание». Слово «ум» выражает способность, а обдумывание — процесс. Интеллектуальный человек — это тот, кто способен к осуществлению процессов мышления. Интеллект — это способность к мышлению. Мышление — процесс, в котором реализуется интеллект.

Мышление и интеллект с давних пор считаются важнейшими и отличительными чертами человека. Недаром для определения вида современного человека используется термин «homo sapiens» — человек разумный. Итак, в центре нашего внимания – «homo sapiens», но играющий на скрипке.

Вполне понятно, что всё сказанное обладает в высшей степени общими свойствами и не могло служить, скажем, Паганини для выведения формулы успешного овладения инструментом. Для этого мало общепсихологических основ, необходимо конкретизировать определённую специфику, в других видах деятельности не встречающуюся, а именно: как происходит мыслительный процесс непосредственно во время игры на скрипке, и вот здесь Паганини потребовались бы другие знания. Для начала – общие для всех видов музыкальной деятельности и только затем – специфические проявления общемузыкальных (присущих всем музыкальным видам деятельности) процессов в игре на скрипке.

«Общемузыкальные» труды по вопросам мышления появились где-то во второй половине 20 века. Несмотря на то, что ранее этими проблемами занимались многие философы, эстетики, психологи, но музыкознание вплотную занялось этими вопросами уже в пору своей зрелости. Говоря об этом, М.Г.Арановский подчёркивает

[163] Маклаков А. Г. Общая психология. — СПб.: Питер, 2001, стр. 264.

значимость трудов Б.Л.Яворского, Б.В.Асафьева, Л.А.Мазеля, В.А.Цуккермана, Ю.Н.Тюлина и других[164].

По мнению Арановского, несмотря на то, что область понятий и логических операций играет известную роль, как в процессе создания музыкального произведения, так и при его восприятии, совершенно ясно, что не она определяет специфику музыкального мышления. Вместе с тем, –продолжает он далее, – широкая распространенность явления музыкального мышления — наряду с понятиями музыкальной мысли, музыкальной логики, музыкального языка — не является случайной и отражает интуитивно верное убеждение в том, что музыка есть особый вид интеллектуальной деятельности, в чем-то очень близкой мышлению, но, наряду с этим, протекающей в иных формах и по другим законам.

Музыкальное мышление, по теории Арановского, представляет собой процесс, связанный с созданием и восприятием музыкальных произведений, то есть являет собой разновидности продуктивного мышления и перцептивной деятельности (восприятия), что говорит о том, что существующие общепсихологические методы нельзя считать достаточными. По мнению Арановского, исследование музыкального мышления требует комплексного подхода, то есть применения разных методик, разработанных различными науками.

Таким образом, музыкознание пришло к созданию определённой смежной науки – музыкальной психологии, которая во второй половине 20 века испытала самый настоящий взлёт.

Никколо Паганини
Портрет Эжена Делакруа, 1832

Возвращаясь к секрету Паганини, мы можем ещё раз предположить, что методика, которую Паганини мечтал создать, уже при первом прикосновении с ней поставила, вероятно, перед Паганини столько вопросов, что на решение их ему понадобилась бы ещё одна, вторая жизнь.

Можно также предположить, мы почти в этом уверены, интуитивно гений предполагал, сколько интересного и полезного открывает перед человеком, тем более – музыкантом, новая наука, он её ощущал, предчувствовал, почти осознавал, но предать бумаге, сформулировать так, чтобы это было понятно другим, не владеющим его мастерством, не прожившим свою жизнь в бесконечном поиске, самосовершенствовании, Паганини, очевидно, счёл невозможным.

Наверное, нетрудно было, как другие, не менее талантливые и знаменитые скрипачи, создать ещё один трактат или «письмо к ученице»[165], но Паганини не мог создать нечто, «недостойное самого себя», то есть менее гениальное, чем те творения, которые он создавал в звучании.

[164] Проблемы музыкального мышления. Сборник статей. Составитель и редактор М. Г. Арановский. М., «Музыка», 1974, с. 3.

[165] Имеется в виду письмо Дж.Тартини своей талантливой ученице, скрипачке, клавесинистке, певице и композитору Маддалене Ломбардини: "Lettera alla signora Maddalena Lombardini inserviente ad una importante lezione per i suonatori di violino" (1770)

Возможно, он верил, что далёкие потомки прочтут и поймут его настойчивые послания, пусть в намёках, пусть в виде красивой и уходящей в бесконечность тайны, …но свою единственную жизнь ему хотелось прожить в одиночестве.

«*Нередко он писал свои музыкальные сочинения в таких трудных нотных комбинациях, которые исполнить на скрипке мог только один он, но невольное признание безграничности искусства говорило ему, что некогда придёт другой музыкант и сыграет легче его диавольские шарады и пойдёт дальше него. И этого, будущего, он заранее ненавидел*».

(А.И.Куприн. Скрипка Паганини)

В качестве послесловия к этой главе:

Не хотелось бы заканчивать на ноте, «сыгранной» Александром Ивановичем Куприным. Миниатюра о Паганини была создана им в годы эмиграции, но даже не это послужило поводом для сентиментальной грусти, философско-мистического настроения, которым пронизан рассказ-легенда о Паганини. Создав нечто среднее между «Фаустом» и «Моцартом и Сальери» по сюжету, но далеко не среднее по уровню художественной глубины сочинение, Куприн показывает нам феномен превращения имени конкретного человека в его «нарицательный» статус: имя приобретает свой знаковый характер, что приводит к утере объективно-исторических, правдивых биографических деталей. Имя Паганини становится для него явлением, обобщающим воедино несколько образов с целью показа глубины психологических ситуаций, вызванных поиском внутри лабиринтов человеческого мировоззрения.

Паганини, Моцарт – образы гениев, в чём-то неимоверно разных, а в чём-то близких, вероятно по мере безграничности своего дарования, по мере влияния их на вселенные миры. Такие имена достойны легенд, где не столь важна достоверность, но неизбежна гиперболизация их вклада в искусство, в культурный опыт человечества. Увековечить восхищение ими, жившими когда-то, но оставшимися в веках – вот смысл легенд, которые имеют право на существование, а в случае с Паганини – создаваемые, в том числе, и им самим. Паганини хотел жить в легенде и остаться в ней, и нам с вами удаётся в этом убедиться.

Что касается достоверности, то лучший способ получить своё представление о человеке – это читать его самого (об этом всегда говорят нам наши учителя). Есть письма Паганини, на основе которых написаны известные нам всем исследования, думаю, лучшее, что мы могли бы сделать – это найти доступ к ним и насладиться общением с гением через века.

А.И.Куприн (1870-1938)

Александр Куприн

Скрипка Паганини

Кому не известна легенда о том, как великий скрипач и композитор Николо Паганини, родом венецианец, продал дьяволу свою душу за волшебную скрипку? В это предание верил даже такой безбожник, скептик и насмешник, как славный поэт Генрих Гейне. Зато мало кто знает о том, как закончилась эта богопротивная сделка и кто в ней оказался победителем: человек или враг человечества? Среди венгерских бродячих цыган ходит одно смутное предание. Верить ему или не верить — это уж как хотите.

Очень немилосердна была судьба к молодому Николо в тот год, когда долги, неудачи и сотни мелких неприятностей

заставили его бежать из Венеции в Вену, где он — странствующий музыкант — играл на свадьбах или обходил со своей дешёвой скрипкой кабачки последнего разбора. В приличные гостиницы его не пускали по причине его плохой одежды, состоявшей из лохмотьев.

Художник Александр Пирогов. Паганини (2008)

Но особенно тяжёлый, проклятый день выпал для него 21 октября. С самого утра шёл непрерывный холодный дождь со снегом. Дырявые башмаки артиста так промокли, что обратились в кисель и хлюпали на каждом шаге, брызжа фонтанами грязи, и сам Паганини был весь мокрый и грязный, как чёрный пудель, вылезший из болота.

Падал на город мутный, жёлтый, зловещий вечер. Едва светили сквозь дождь редкие фонари. В такие погоды людские сердца неохотно раскрываются навстречу чужому горю и чужой бедности, между тем как бедняк вдвойне ощущает холод, голод и сиротливость.

В течение всего дня Паганини не заработал ни гроша. Только уже поздно вечером пьяный лудильщик дал ему недопитую кружку пива, стряхнув в неё, кстати, пепел из своей трубки. А в другом месте подкутивший студент швырнул ему три крейцера и сказал:

— Вот тебе плата за то, чтобы ты перестал играть!

Паганини взял эту злую подачку и заскрежетал зубами: «Ладно! Когда я буду знаменит — попомнишь ты у меня эти три крейцера!»

Надо сказать, что, вопреки всем несчастиям, Паганини никогда не сомневался в своём гении. «Мне бы только порядочную одежду, благоприятный случай да хорошую скрипку — и я удивлю весь мир!» Из последнего трактира его просто-напросто выбросили на улицу, потому что он оставлял за собой целые озёра воды. На три крейцера Паганини купил маленький белый хлебец и ел его без удовольствия, идя по дороге к дому. Когда же он, усталый, с трудом взобрался на верхний этаж, в свою голую чердачную клетушку, то смертное отчаяние и бешеная злоба охватили его мрачную душу. Ударом ноги он отшвырнул свою жалкую отсыревшую скрипчонку в угол и, бия себя в грудь кулаками, возопил:

— Диавол! Диавол! Если ты не глупая бабья выдумка, если ты воистину существуешь, то приди ко мне сейчас же! Дёшево продаётся гордая человеческая душа вместе с творческим гением. Поспеши же! Иначе какая тебе будет корысть от повесившегося бедняка?

Художник Александр Маранов. Николо Паганини (1995)

И диавол немедленно явился. Явился вовсе не в серном дыме, не с отвратительным запахом козла, не с раздвоенными копытцами вместо ступнёй, без малейших признаков хвоста,— в скромном виде старенького нотариуса или стряпчего, в сером опрятном камзоле со старинными желтоватыми кружевами. Чернильница, гусиное перо и подержанная контрактная книга — всё это находилось при нём и было не спеша, деловито разложено на

хромоногом столе. Ярко вспыхнул огонь в масляной лампе.

— Видите, юноша,— начал спокойно диавол. — Я к вам явился без всякого балаганного шума и треска, без всяких адских запахов и костюмов, и расписки непременно кровью я от вас не потребую. Оставим эту дурацкую бутафорию скудному и болезненному воображению средневековья. Наш век — век вежливости, прозы и арифметики. Не буду скрывать от вас, что нам, чертям, гораздо выгоднее и удобнее в нашей торговле услужливость и честность, чем наивный обман. Поэтому не удивитесь тому, что в нашей сделке я буду не только покупателем, но, если понадобится, то иногда и вашим адвокатом. Итак: что вы желаете получить за вашу душу?

— Денег! Золота! Без конца золота!

— Видите, вот вам уже и понадобилась моя юридическая помощь. Ничего нет легче, как потребовать от диавола денег. Это всякий лопоухий молодой дурак сумеет заказать. Ну, а что вы скажете насчёт славы?

— Пустяки! Славу можно купить за деньги. Надо только не особенно скупиться.

— Нет, мой друг, вы говорите опрометчиво. Золотом можно купить только льстецов. Но такая слава не перешагнёт за пределы того круга, который составляют ваши льстецы и в центре которого находитесь вы, оглушённый низкими похвалами прихвостней. Нет, вы лучше скажите мне о чём-нибудь другом. Например, о любви.

— Чёрт возьми! Да ведь любовь уже наверно покупается легче всего!

— Всякая? Вы так думаете? Напрасно, совсем напрасно, мой молодой Николо! Если бы всякая любовь продавалась, то уж давным-давно земной шар и вся вселенная были бы в совершеннейшей и вечной власти диавола и нам, его сотрудникам, приходилось бы только жиреть в бездействии на казённых харчах. Хотите, я вам скажу один страшный секрет? Хотите знать, почему диавол так несчастен? Потому что он всеми своими силами хочет любить, но не может... Нет, юноша, если вы хотите заключить со мною сделку, выгодную и почётную для обеих сторон, то остановитесь на ваших первых, скромных условиях: хорошая одежда, удачный случай и прекрасная скрипка.

Паганини раздумывал в течение нескольких минут и потом сказал нерешительно:

— От своего намерения я не отступаюсь. Мне кажется, что вы как будто бы правы, господин стряпчий. Но только не слишком ли дешёвую плату я потребовал впопыхах за мою бессмертную душу, заранее осуждённую на бесконечные муки? Стряпчий молча нагнулся, вытащил из-под стола большой, старинный, потёртый на углах футляр из буйволовой кожи и бережно передал его Паганини.

— Можете сами поглядеть на скрипку и даже испробовать её. Это — бесплатно. Паганини почтительно отстегнул бронзовые золочёные застёжки футляра, вынул и расстелил на столе три покрывала, которые окутывали инструмент: замшевое, бархатное и шёлковое,— и вот волшебная скрипка, высоко поднятая вверх, показалась во всей своей красоте, так пленительно похожая своим строением на фигуру нагой, совершенно сложённой женщины, с её маленькой головкой, длинной, тонкой шеей, покатыми плечиками и гармоничным переходом нежной талии в плавные мощные бёдра.

— Это не Страдивариус, — воскликнул восхищённый Паганини, — но это также не Амати, не Гварнеро и не Гваданини! Это идеал скрипки, дальше которого человек не пойдёт, не может пойти! Так, значит, вы позволите мне немного поиграть на ней?

— Да... пожалуйста, — как-то вяло, нехотя и скучно согласился чёрт. — Я вам сказал.

Струны скрипки были уже настроены, и смычок в меру натёрт калофонием. Когда же Паганини заиграл на ней могучую пламенную импровизацию, то он сам

впервые понял — какой крылся в нём великий талант, заглушённый до сей поры нищенским прозябанием. И он сказал почти весело:

— Хозяин, я к вашим услугам, и благодарю вас за умные советы. Но почему, скажите мне,— если это только вам не трудно, — почему вы как будто приуныли и омрачились, точно обиделись на меня?

— Если говорить по правде, — сказал чёрт, поднимаясь со стула, — меня немного огорчает то, что вы оказались бесконечно талантливее, чем я мог предположить. Однако слово есть слово. Скрипка эта — ваша, владейте ею пожизненно. Вот вам небольшой мешочек с золотом; это на первое время. Завтра к вам придут: портной с придворным костюмом и лучший венский парикмахер, а через день вы выступите на том музыкальном состязании, которое торжественно устраивает сам эрцгерцог. Теперь, будьте любезны, подпишитесь вот в этой строке. Так. Хорошо. Мерси и до свидания, молодой человек.

— До скорого? — спросил лукаво венецианец Паганини.

— Вот этого я уже не знаю,— ответил сухо чёрт. — Я думаю, что до положенного вам срока, не ближе. Ведь вы у меня не просили долголетия?.. Мои комплименты, маэстро!

Диавол ни в чём не обманул скрипача. Всё случилось по предвиденному им плану. После музыкального турнира у наследника престола сразу вошла в зенит звезда Паганини, засияла ослепительно и не бледнеет даже до наших времён. Но сам Николо Паганини стал несчастнейшим человеком на свете. Неудовлетворённые страсти, ненасытное честолюбие, бешеная жадность к деньгам и вместе с нею отвратительная, самая мелочная скупость; зелёная зависть не только к прежним артистам, не только к современникам, но и к будущим великим скрипачам отравили и испепелили его душу. Нередко он писал свои музыкальные сочинения в таких трудных нотных комбинациях, которые исполнить на скрипке мог только один он, но невольное признание безграничности искусства говорило ему, что некогда придёт другой музыкант и сыграет легче его диавольские шарады и пойдёт дальше него. И этого, будущего, он заранее ненавидел.

Сделавшись миллионером, он всё-таки собирал на улице бумажки, обрывки верёвок и всякую другую труху, а дневное его пропитание никогда не превышало одного талера.

Сколько прекраснейших женщин, упоённых его сверхъестественным искусством, приходило к нему, чтобы отдать ему себя, своё сердце, судьбу и кровь, и всегда он брезгливо отворачивался от них, убеждённый, что они хотят его золота. А одной знатной даме, супруге председателя государственного совета, жаждавшей разделить с ним и славу, и богатство, и любовь, и позор развода, он сказал, бросив на стол мелкие монеты: «Передайте вашему мужу эти три крейцера. Он мне их дал когда-то за то, чтобы я не играл больше на скрипке; вас же я прошу уйти, я сейчас занят упражнениями...»

Сколько истинных друзей и почитателей он оттолкнул грубыми словами: «Ты гонишься за моими деньгами или стремишься попасть на буксир моей славы». Воистину он был жалок и страдал глубоко, и не было ему утешения. Ибо не верил он никому.

Когда же настал срок его смерти и пришёл к нему Серый Нотариус, то Паганини спокойно сказал ему:

— Хозяин, я готов. Но скажу вам, что в жизни моей не было радости.

Серый Нотариус устало возразил:

— Да, признаться, и у меня от вас не было никакого барыша. Оба мы заключили невыгодную для нас сделку. Поглядите на список контрактов. Там вашего имени нет совсем. Оно стёрлось, оно кем-то вычеркнуто. Кем-то, кого мы не смеем называть.

— Что же я стану теперь делать? — снисходительно спросил Паганини.

— Ровно ничего, — ответил Серый Нотариус. — Ровно ничего, мой друг. Я поквитался с вами уже тем, что не пропускал ни одного вашего концерта. Это мне у моего начальства было поставлено в минус. Но и вы, в свою очередь, поквитались с тем, чьё имя неназываемо. Видите ли, настоящее искусство не от нас, а от Него, а кто сочтёт эти счёты? Прощайте. Теперь навсегда. Скрипку я оставляю у вас. Ах, нет! Не страшитесь за меня. Это только маленькие служебные неприятности. Прощайте же...

Наутро нашли великого Паганини мёртвым; лоб его и морщины были, как и при жизни, горды и суровы. На устах же его лежала блаженная, счастливая улыбка. Дьявольская скрипка пропала навсегда.

1929

Исполнительская теорема Ферма

«Я думаю, что если бы вы оказались на необитаемом острове и захватили с собой только рукопись с доказательством Уайлса, то у вас было бы предостаточно пищи для размышлений. Перед вами предстали бы все течения современной мысли… ».

Саймон Сингх[166].

В своём замечательном труде, который многие музыканты называют своей «настольной книгой», Г.Г.Нейгауз рассказывает об одной своей «ребяческой» затее: размышляя об искусстве и науке, об их взаимных связях и противоречиях, молодой Нейгауз (ему было тогда примерно пятнадцать лет) пришел к выводу, что математика и музыка находятся на крайних полюсах человеческого духа, «что этими двумя антиподами ограничивается и определяется вся творческая духовная деятельность человека и что между ними размещается все, что человечество создало в области науки и искусства». Эта мысль так увлекла будущего автора одной из самых известных в мире искусства книг, что он стал писать «трактат» на эту тему.

К сожалению для нас, Нейгауз быстро пришел к выводу, что ему не достаёт знаний, и поэтому не «поднять» такую сложную психологическую и гносеологическую тему. Уже принявшись писать своё «Искусство фортепианной игры», Нейгауз признаётся, что ему и до сих пор «кажется, что математика и музыка — полюсы человеческого духа»[167].

Позднее (в 1977 г.) данное его утверждение было воспринято как отрицание всякой методики и науки, и его, написавшего «бестселлер» в области музыкального исполнительства даже называли «антиметодическим художником»[168]. Однако сам Нейгауз уточняет свою идею: *«теперь, имея огромный педагогический опыт, слишком хорошо знаю, как часто даже способные, умеющие справиться со своей задачей, ученики не подозревают, с каким великим проявлением человеческого духа они имеют дело. … мы слишком хорошо знаем, что так называемый великий человек — такой же продукт своего времени, как и всякий другой, но мы также знаем, что такой «продукт», если он называется Пушкиным или Моцартом, принадлежит к самому драгоценному, что родила наша грешная земля. К тому же такой «продукт» — самое сложное из всего, что есть на свете,— сложнее строения галактик или атомного ядра. Говоря это, желаю подчеркнуть, как важно внушить любому ученику с самого начала, с каким драгоценным материалом он будет иметь дело в своей жизни, если только действительно отдаст себя служению искусству. Меня никогда не покидает ощущение «чуда», когда я объясняю ученикам гениальные*

Г.Г.Нейгауз

[166] Сингх С. Великая теорема Ферма. — М.: МЦНМО, 2000; http://ega-math.narod.ru/Singh/FLT.htm 2013 г.
[167] Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5-е изд. — М.: Музыка, 1988, стр. 14.
[168] Ройзман Л. И. Предисловие к изданию: Мартинсен К. А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано. Перевод с немецкого В. Л. Михелис. М.: Классика-XXI, 2002, стр. 17.

творения великих музыкантов и мы вместе стараемся исследовать по мере сил их глубины, проникнуть в их тайны, понять их закономерности, возвыситься до их высоты» [169].

И всё же: музыка и математика. Наверное, если бы Нейгауз не бросил задуманное, то мы бы стали свидетелями великого открытия, поскольку Генрих Густавович Нейгауз – это не просто педагог, давший миру гениального Рихтера, хотя уже одного этого для его славы было бы достаточно, это уникальный музыкальный мыслитель, повсеместно известный труд которого выдержал не менее пяти изданий и переведён на шесть языков, как признавался сам Нейгауз в своих дневниках[170].

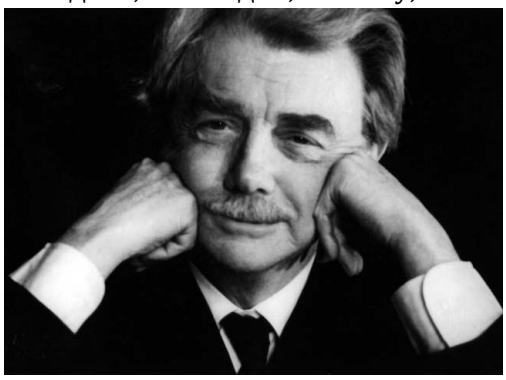
Этимологически слово «математика» связано с древнегреческим «матема», что означает изучение, знание, наука; поэтому Нейгауз не проводит чёткой границы между математикой и музыкой, а, наоборот, стирает её, заполняя всё расстояние между этими крайними точками высшими достижениями человеческого разума.

Жизнь и деятельность Г.Г.Нейгауза очень ярко демонстрирует, какое сильное влияние оказывает на узкую, казалось бы, специфику деятельности человека его необычайно широкая эрудиция, осведомлённость в самых различных областях, фундаментальность общего образования. «В детские годы, – пишет Я.И.Мильштейн, – Нейгауз много времени и сил отдавал общеобразовательным предметам (хотя и не учился в гимназии). Он брал частные уроки математики, истории, географии, французского языка, много читал, размышлял об искусстве, науке, их взаимосвязях и противоречиях. С детства ему было свойственно стремление дисциплинировать интеллект, и это у него было связано с настойчивым влечением к универсальности образования. Он учился смотреть вдаль и вширь, вбирать в себя знания, накопленные веками. Но прошлое для него уже тогда было как бы прологом к настоящему и будущему, ибо он всегда жил современностью» [171].

Такая специфическая область, какой является искусство музыкального исполнительства и педагогики, соприкоснувшись со всей мощью его интеллекта, претерпела преобразования в самой своей сути и дала немыслимо блестящие результаты – с именем Нейгауза навечно связана русская фортепианная школа.

«В шестнадцать—семнадцать лет я стал «рассуждать»; способность сознавать, анализировать проснулась, я поставил весь свой пианизм, все свое пианистическое хозяйство под вопрос, — вспоминает Нейгауз. — Я решил, что не знаю ни инструмента, ни моего тела и все надо начинать сначала». [172]

К чему привели эти размышления и опыты? Позднее, очевидно, к тому, что вылилось в его педагогические открытия, а сначала в мощный исполнительский талант.



«Кто в двадцатые — тридцатые годы слушал эти выступления Нейгауза, — пишет Я.И. Мильштейн, — тот на всю жизнь приобрел нечто такое, чего не выскажешь словами. ...Он был всегда иным и в то же время одним и тем же художником-творцом: казалось, что он не исполнял музыку, а здесь же, на эстраде, ее созидал. Не было ничего искусственного, шаблонного, скопированного в его игре. Он

[169] Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5-е изд. — М.: Музыка, 1988, стр. 15.
[170] Нейгауз Г. Размышления, воспоминания, дневники. М., Советский композитор, 1983, с. 65.
[171] Я.И.Мильштейн. Г.Г.Нейгауз и его литературное наследие. Предисловие к кн.: Нейгауз Г. Размышления, воспоминания, дневники. М., Советский композитор, 1983, с. 6.
[172] Нейгауз Г. Размышления, воспоминания, дневники. М., Советский композитор, 1983, с. 43.

обладал удивительной зоркостью и душевной ясностью, неисчерпаемой фантазией, свободой выражения, умел услышать и выявить все потаенное, скрытое (напомним хотя бы о его любви к подтексту исполнения: «надо вникать в настроение — ведь именно в этом, едва уловимом и не до конца поддающемся нотной записи, вся сущность замысла, весь образ...»). Он владел нежнейшими звуковыми красками для передачи тончайших оттенков чувства, тех неуловимых колебаний настроения, которые для большинства исполнителей так и остаются недоступными. Он и подчинялся исполняемому, и творчески его воссоздавал. Он весь отдавался чувству, которое порой казалось в нем беспредельным. И вместе с тем: был взыскательно строг к себе, относясь критически к каждой детали исполнения»[173].

Сегодняшнее поколение не может в полной мере испытать в силу объективных причин восхищения от игры Г.Г.Нейгауза, но может насладиться его литературным наследием, которое очень трудно вместить в сухое определение «методического труда».

Пример Нейгауза показывает, как актуален вопрос о том, насколько далеки друг от друга (или, напротив, близки) музыка и наука, и можно ли считать наукой то, что содержится в многочисленных «очерках», «рассуждениях», «размышлениях», «дневниках», «беседах», «вопросах», которыми нас одарили педагоги и исполнители как прошлого, так и настоящего. Вполне понятно, что, выбирая жанр «очерка» или «методических рекомендаций», или «заметки о…», или «некоторые проблемы…», автор очерчивает круг проблем, ограничивая их областью объективно возможного объёма. Претендовать на исчерпывающее исследование специалисту, сознающему всю глубину и необъятность проблематики, крайне трудно, тем более что труд, написанный на основе богатого практического опыта, предполагает, что на него потрачено *какое-то время*. Так, например, Карл Флеш в предисловии ко второму тому своего капитального труда объясняет причины задержки издания второго тома[174] тем, что он, совмещая два вида деятельности – концертно-исполнительской и педагогической, мог посвятить своему труду лишь столько времени, сколько ему оставляли остальные занятия.[175] Таким образом, избранный жанр не только демонстрирует отношение автора к необъятности избранной темы, но и предлагает читателю воспринимать его как возможно субъективное суждение, не лишённое личностного отношения, труд, не претендующий на безоговорочную истину, книга, предполагающая совместное размышление и побуждающая к нему.

Безусловно, нет вопросов к жанру диссертаций, но на практике диссертации остаются в области чистой науки, а литература, которую принято называть методической, живёт среди людей, служит тем мостом между наукой и практикой, который так необходим в любой деятельности.

Теория исполнительского искусства, методика обучения, музыкальная педагогика – всё это звенья единой науки, у которой есть и предмет и методы исследования, поэтому с полным правом любое исследование, пусть даже названное автором скромно – «записки», касающееся закономерностей и специфики исполнительского процесса, справедливо можно называть научным. И такая наука, безусловно, нужна практике! Приведённые выше высказывания Г.Г.Нейгауза подтверждают это в полной мере, ибо именно он в течение сорока двух лет вёл педагогическую деятельность в самом прославленном вузе, продемонстрировал

[173] Я.И. Мильштейн. Г.Г.Нейгауз и его литературное наследие. В кн.: Нейгауз Г. Размышления, воспоминания, дневники. М., Советский композитор, 1983, с. 9.
[174] Выход второго тома «Искусства скрипичной игры» Карла Флеша затянулся на 5 лет.
[175] Флеш К. Искусство скрипичной игры. Художественное исполнение и педагогика. М., Классика – XXI, 2004.

замечательные результаты своей «системы» и способствовал в числе других прославленных русских педагогов широкому признанию отечественной фортепианной школы во всем мире. Пусть недолго, но Нейгауз был ректором Московской консерватории, а в послевоенные годы и до самой смерти — заведующим кафедрой специального фортепиано.

Важнейшим аргументом настоящих «антиметодистов», и мы за этот термин благодарны Л. Ройзману,[176] чаще всего является то, что личность в искусстве, в силу своей незаурядности, отличительности, является исключением из правил и не может быть примером для всех остальных. И здесь кроется самое настоящее «яблоко раздора»: диалектика общего и единичного, не понятая такими сторонниками «яркой индивидуальности», заставляет их выходить на пути анархического отношения ко всякой теории, которое, в конце концов, приводит практику к отсутствию всякого результата, во всяком случае – положительного.

Дедуктивно-индуктивный метод, положенный в основу исследований исполнительского искусства (основанный на чередовании принципов «от общего к частному» и «от частного к общему») даёт возможность осознания пирамиды в развитии общечеловеческой культуры, где вклад каждого гения в её развитие порождает целостное стилевое направление, а новые направления и течения являются почвой для появления новых гениев; где взаимовлияние субъективного и объективного образует единую почву развития и обобщения творческого опыта.

Разными деятелями искусства на протяжении многих лет высказывалась идея о том, что наиболее общий характер рекомендаций способствует наибольшему развитию индивидуальности. Теория искусства не должна превращаться в рецепт, следствие которого одно: простонародное изречение – «столько же мучки, да не те ручки». Изучение закономерностей в отдельных, весьма специфичных явлениях, должно давать основу для обобщения этих закономерностей, общих для нескольких единичных случаев, для того чтобы на этом фундаменте возникла другая, качественно новая индивидуальность, вобравшая в себя всё лучшее из «золотого фонда» культуры вообще и музыкально-исполнительской в частности.

Как бы пафосно это ни звучало, наука о музыкальном исполнительстве вносит свою лепту в общую кладовую человеческого интеллекта, а взаимодействие с другими видами искусств и наук даёт ни с чем несравнимый вдохновляющий творческий эффект.

В защиту педагогов, упорно отвергающих пользу «печатной» теории необходимо всё же сказать, что виной этому иногда качество существующей литературы. Естественно, на одной библиотечной полке стоят книги самых разнообразных авторов, принадлежащие различным эпохам в становлении теории исполнительского искусства. Встречаются и такие «учебники», где наравне с абсолютными истинами встречаются и категоричные суждения, не выдержавшие впоследствии критики. Недостаток критического отношения к прочитанному, интуитивная привычка доверять печатному слову, порой заставляет педагога, большей частью всё-таки начинающего, отвергать пользу любой литературы, убеждаясь в том, что на практике многие «рецепты» не «работают».

Так, например, вышедшая в 1961 году книга Е. Камилларова[177] «О технике левой руки скрипача», выпущенная на основе диссертации, содержит «модное» в то время

[176] Ройзман Л.И. Предисловие к изданию: Мартинсен К. А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано. Перевод с немецкого В. Л. Михелис. М.: Классика-XXI, 2002, стр. 17.

[177] Емил Камиларов (1928 — 2007) — болгарский скрипач, учился в Софийской консерватории, затем в Ленинградской консерватории у Ю. И. Эйдлина, защитил диссертацию на степень кандидата

чрезмерное, порой, однобокое, «увлечение» физиологией. Наряду с замечательными формулировками многих положений, касающихся техники скрипача, демонстрирующих хорошо проработанный охват материала, глубокое изучение имеющихся трудов, достаточно перспективное отношение к категории движения, психологичное в своей основе, неожиданно категорично автор определяет тип локтевой вибрации как «вредный»[178], вызывающий профессиональные заболевания в будущем. Естественно, тем самым автор восхваляет и определяет как единственно возможный (ибо выбор-то невелик) тип кистевого вибрато. Легко себе представить, как вследствие этого неосторожного заявления педагоги музыкальных школ начинают «штамповать» одного за другим учеников с навязанным им кистевым вибрато, в таком его виде, который изолирует кисть в процессе вибрато от всей остальной части руки, находящейся при этом в состоянии зажатой статики (чему, собственно, автор была свидетелем). Не говоря уже о том, что сама по себе категоричность в вопросах педагогики неуместна, необходимо помнить о том, что рекомендации должны носить достаточно общий характер, материал должен освещаться объективно, а субъективное мнение автора должно носить ненавязчивый характер, представленное на правах частной позиции, не требующей однозначного восприятия.

Однако нелишним будет отметить, что каждый творческий труд, а методическая литература, безусловно, принадлежит к этой категории, является продуктом своего времени и существует уже потому, что существует.

Необходимо отметить также, что встречаются в высшей степени образованные и талантливые «антиметодисты», которые уверены в бескрайних возможностях «чистой практики» и добиваются блестящих результатов. Как нам кажется, они не осознают степени своей теоретической подготовленности, потому что их педагогическая интуиция не могла возникнуть на пустом месте. По мнению учёных, интуиция – это специфическая форма познания, определенным образом влияющая на использование конкретных научных методов исследования[179]. Это подтверждают и писатели: «…интуиция есть тот момент, когда целый ряд впечатлений, мыслей, отрывочных знаний, накопленных, быть может, за большой срок, вдруг ассоциируется – вступает между собой в связь; эта связь устанавливается в мозгу. И все мысли приводятся в систему, объединяются и дают какой-то вывод, какую-то новую мысль»[180]. И мастера педагогики. Так, например, Елена Филипповна Бронфин в своей книге о Н.И. Голубовской пишет: «интуиция рождается из накопленного опыта, безотчетно приобретенных ранее знаний. Следовательно, чем богаче опыт, тем безотказнее и вернее интуиция»[181].

Однако, «мир» всё же разделился: на приверженцев науки и любителей «чистой практики». Последние целенаправленно ведут и свою «подрывную» деятельность, опираясь на высказывания великих, интерпретируя их в свою пользу. Так, знаменитый афоризм Б.Гольденвейзера: «Я прожил долгую жизнь, но так и не знаю,

искусствоведения (1955). В 1961 г. лауреат Международного конкурса скрипачей имени Паганини. С 1956 г. работал в Софии.

[178] Камилларов Е. О технике левой руки скрипача. (Принципът на движението като основа на техниката на лявата ръка на цигуларя, С., 1959). О технике левой руки скрипача, Л., 1961).Музгиз, Ленинград, 1961, стр. 58.

[179] Ирина В.Р., Новиков А.А. В мире научной интуиции. Интуиция и разум. М.: "Наука", 1978

[180] Беляев А.Р. Остров погибших кораблей. Властелин мира. Последний человек из Атлантиды. Человек-амфибия. — М.: Эксмо, 2009. — С. 600—601 (комментарии Е. Харитонова).

[181] Бронфин Е. Ф. Н. И. Голубовская – исполнитель и педагог. – Л.: Музыка, 1978. – 136 с.

что такое ''постановка'' руки» [182], или Ф.Листа: «Хорошая вещь система, но я ее никогда не мог найти»[183], «антиметодисты» выдвигают в качестве основного тезиса в пользу так называемого стихийного, интуитивного обучения, основанного, как правило, на личном опыте педагога (пресловутое «меня так учили»), на найденных в себе и для себя приёмах и вариантах исполнительских решений.

Вспоминается, как боялись такого принципа великие. Например, известна история про Равеля, к которому обратился с просьбой дать ему несколько уроков Гершвин, на что получил ответ: «Остерегайтесь этого, иначе вы кончите тем, что напишете «Болеро»[184].

Вернёмся к «антиметодистам». Не замечая того, что сказанное Гольденвейзером и Листом – лишь намёк на бесконечность познания и совершенствования, к выше упомянутым изречениям «противники науки» добавляют и знаменитое нейгаузовское: «в общем... поменьше думайте о всяких положениях, а побольше о музыке, остальное «образуется».[185] Изъятое из контекста, выражение Нейгауза и в самом деле выглядит как призыв к недоверию теории. Однако, уже далее, буквально в следующей строке, Нейгауз добавляет: «(Но мы, старые педагоги, видавшие виды — читай: учеников,— будем думать о «положениях», а иногда и о выходах из них)».

Как много значат эти скобки! Г.Нейгауз действительно предпочитал живое слово педагога теории, «нуждающейся поминутно при столкновении с реальной жизнью в развитии, додумывании, уточнении, оживлении, одним словом в диалектическом преобразовании».[186] Но именно это подчёркивает его представления о том, какой именно должна быть теория искусства, так тесно связанного с индивидуальностью. Вспомним слова автора не менее известного педагогического труда Леопольда Семёновича Ауэра «Моя школа игры на скрипке». По его признанию, единственным поводом к появлению его книги послужило желание предоставить в распоряжение педагогов и учеников «краткое и правдивое изложение» того, на изучение чего ушла его жизнь.[187] Как будто в диалоге с Ауэром, Нейгауз подтверждает: «У меня есть тоже методика, если методикой можно назвать нечто, остающееся, по существу, всегда верным самому себе и всегда меняющееся и развивающееся, согласно общим законам жизни, жизни внутри меня и вне меня... ».[188] Такая методика достойна асафьевского определения «изучения мастерства как явления сознания».[189]

По мнению Марка Моисеевича Берлянчика[190], современная педагогика должна «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

[182] Ройзман Л.И. Предисловие к изданию: Мартинсен К. А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано. Перевод с немецкого В. Л. Михелис. М.: Классика-XXI, 2002, стр. 17.
[183] Ямпольский. И. Ауэр и современное скрипичное искусство. В кн.: Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке. Интерпретация произведений скрипичной классики. М., Музыка, 1965, стр. 14.
[184] Шнеерсон Г. Французская музыка XX века, 2 изд. — М., 1970
[185] Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 3-е изд. – М.: Музыка, 1967, стр. 119.
[186] Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. М., 1967, стр. 77 – 78.
[187] Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке. Пер. с англ. И.Гинзбург и М.Мокульской под ред. С.Л.Гинзбурга. Издательство «Тритон», Ленинград, 1933, стр. 10.
[188] Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5-е изд. – М., Музыка, 1988, стр. 77 – 78.
[189] Асафьев Б.В. Слух Глинки. Избр. труды, т. I, М., 1952, с. 290.
[190] Берлянчик М.М. – скрипач, педагог-методолог, музыковед; доктор искусствоведения, профессор, академик Международной академии информатизации, заслуженный деятель искусств России.

разного уровня музыкальной одаренности, личностных запросов, интеллектуального и эмоционального склада, различных психологических особенностей к искусству скрипичной игры»[191].

М.М.Берлянчик

И далее, считая целью «поставить в центр …целостно формируемую *личность начинающего скрипача»,* М.М.Берлянчик обосновывает необходимость требований 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.». [192]

К этому можно только добавить, что сказанное мастером свидетельствует о том, что в современной жизни наука и практика неимоверно сближаются, взаимная потребность одного в другом становится очевидной и, в конце концов, они перестают вообще восприниматься раздельно. Один из исследователей истории скрипичной педагогики, И.П.Благовещенский, сформулировал очень важный тезис: «Уровень педагогической культуры зависит от достижения единства между её теоретической основой и практической методикой. …Педагогической школой имеет право называться система воспитания, принципы которой заключаются в единстве музыкального и технического развития исполнителя и пронизывают всю методику преподавания» [193]. То же самое можно сказать и об исполнительской культуре. Она должна отвечать принципиальным требованиям единства теории и практики, единства системы и интуиции, единства художественного содержания и техники. В каком-то смысле, диалектика трёх единств. Таким образом, настоящий музыкант – одновременно всегда мыслитель, он находится в постоянном поиске, ставит проблемы и предлагает пути их решения.

В связи с этим однажды мне пришла в голову мысль о том, что теория исполнительского искусства, в её развитии, очень похожа на доказательство математической теоремы Ферма (об этом уже говорилось в предыдущей главе). Но прежде чем разбирать это сходство необходимо напомнить сюжет одной из самых знаменитых головоломок в истории человечества.

Для начала несколько цифр. Попытки доказать теорему Ферма длились на протяжении 358 лет[194]. Доказательство, на поиски которого Эндрю Уайлс потратил 8 лет своей жизни, занимает 130 страниц математического текста, а для того чтобы оценить эту ценную рукопись, по мнению специалистов, может понадобиться около 2–3 месяцев, учитывая, что речь идет о предмете, которым во всей его полноте владеет едва ли не менее 1десятка людей во всем мире.

В общем виде теорема была сформулирована Пьером Ферма в 1637 году на полях «Арифметики» Диофанта. Дело в том, что Ферма делал свои пометки на полях

[191] Берлянчик М.М. Основы воспитания начинающего скрипача: Мышление. Технология. Творчество: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во «Лань», 2000, стр. 7.
[192] Берлянчик М.М. Основы воспитания начинающего скрипача: Мышление. Технология. Творчество: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во «Лань», 2000, стр. 9.
[193] Благовещенский И.П. Из истории скрипичной педагогики. Минск, Высшая школа, 1980, стр. 10.
[194] Весь материал об истории доказательства теоремы Ферма взят из книги: Сингх С. Великая теорема Ферма. — М.: МЦНМО, 2000; http://ega-math.narod.ru/Singh/FLT.htm 2013 г.

читаемых математических трактатов и там же формулировал пришедшие на ум задачи и теоремы. Теорему, о которой ведётся речь, он записал с примечанием, что найденное им остроумное доказательство этой теоремы слишком длинно, чтобы его можно было поместить на полях книги.

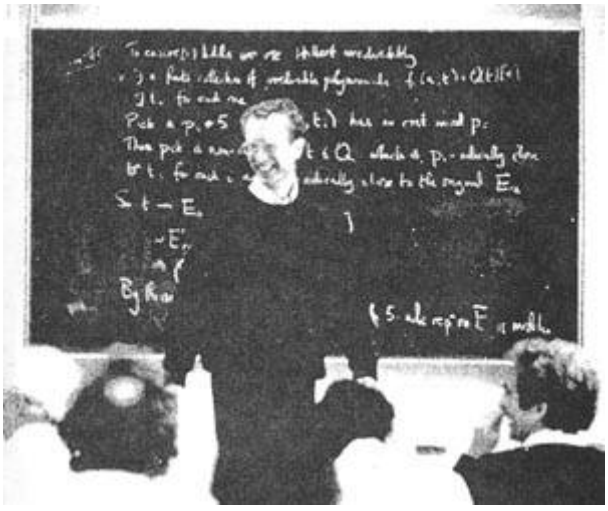
В основе своей теорема Ферма содержит самое знаменитое уравнение Пифагора, отличающееся от него тем, что так называемая степень в этом уравнении равна не 2, а 3:, иначе эту формулу математики называют «испорченным уравнением Пифагора».

Эндрю Уайлс узнал о Великой теореме Ферма в возрасте десяти лет, прочитав книгу Эрика Темпла Белла «Великая проблема». Пьер де Ферма сформулировал свою математическую задачу так, что она стала вызовом всему остальному миру и уже в XVII веке достигла своего полного расцвета. За триста лет никому не удалось решить эту проблему.

Тридцать лет спустя после того, как Эндрю Уайлс впервые прочитал книгу Белла, он рассказал, что он ощутил при первой встрече с Великой теоремой Ферма. «Она выглядела такой простой, и все же великие умы в истории математики не смогли доказать ее. Передо мной была проблема, понятная мне, десятилетнему мальчику, и я почувствовал, что с того самого момента я никогда не смогу отступиться от этой проблемы. Я должен был решить ее» [195].

Ровно через 30 лет (23 июня 1993 года), сорокалетний Эндрю Уайлс, ставший уже профессором Принстонского университета, где он заслужил репутацию одного из наиболее одаренных математиков своего поколения, выступил с лекцией в Институте сэра Исаака Ньютона в Кембридже. Там он объявил о найденном им доказательстве Великой теоремы Ферма.

Уайлс написал формулировку Великой теоремы Ферма, повернулся к аудитории и сказал свою знаменитую фразу: *«Думаю, мне следует на этом остановиться».*



Все, кто читали замечательную книгу Саймона Сингха, повествующую обо всех этих событиях (книгу, о которой Джон Линч сказал, что она представляет собой полную и общедоступную письменную версию одного из величайших событий в истории человеческой мысли), думаю, не меньше меня, волновались в тот захватывающий момент, где описывается история «семи лет исследований в одиночестве и последовавшего затем годичного ада».

По словам Джона Линча, создателя фильма о великой теореме Ферма, самая честолюбивая мечта жизни Уайлса рухнула: «Святой Грааль, который он уже было держал в руках, на деле оказался не более чем очень красивым, драгоценным, но все-таки обыкновенным сосудом для питья. Дело в том, что в своем доказательстве, о котором он возвестил математическому миру, Уайлс нашел ошибку»[196].

После восьми лет титанических усилий Уайлс был на грани того, чтобы признать всему миру, то его объявление о решении задачи было преждевременным. Именно в этот момент неожиданно пришло решение проблемы, и в день рождения своей жены, через полминуты после начала праздничного обеда по случаю ее дня рождения, Эндрю

[195] Сингх С. Великая теорема Ферма. — М.: МЦНМО, 2000; http://ega-math.narod.ru/Singh/FLT.htm 2013 г.
[196] Джон Линч. Редактор серии «Горизонт» телевидения Би-Би-Си. Предисловие к книге Саймона Сингха Великая теорема Ферма. — М.: МЦНМО, 2000.

Эндрю Уайлс

подарил ей рукопись полного доказательства. По его словам, «этому подарку она была рада больше, чем любому другому, который я когда-либо дарил ей».

Сделав здесь паузу, можем сказать: история с доказательством теоремы Ферма имеет значение не только для математики. Она весьма показательна для науки в целом, в том числе и в области искусства. История Великой теоремы Ферма — это *история поиска недостающего доказательства.*

Даже если бы Уайлсу не удалось доказать теорему Ферма, его вклад был в высшей степени значительным: в доказательстве Уайлса каждая глава сама по себе была значительным математическим исследованием. Уайлс обогатил математику целой серией новых методов и стратегий, которые можно было использовать для доказательства других теорем. За восемь лет упорнейшего труда Уайлс, по существу, свел воедино все достижения теории чисел XX века, выстроив из них одно сверхмощное доказательство. Преследуя свою главную цель, Уайлс попутно создавал совершенно новые доказательства и использовал их в немыслимых ранее сочетаниях с традиционными методами. Этим Уайлс открыл новые направления для решения множества других проблем.

Наука и искусство идут рядом, их объединяет, прежде всего, творчество, создание нового, решение проблем, совершение открытий, обобщение результатов прошлого, освоение опыта, накопление знаний, рождение гениев. Отличие состоит, пожалуй, в одном: математика – наука, где важен абсолютно точный результат, в искусстве результат – явление неоднозначное, порой, спорное, трудно объяснимое, иной раз, вообще не поддающееся адекватному объяснению. Впрочем, как признают многие учёные, наука вообще не терпит однозначности.

Кроме того, есть нечто общее, что заставляет ценить процесс выше результата: вечное состояние творческого поиска на пути к недостижимому совершенству.

Здесь необходимо сделать резкий скачок к собственно теме данной главы: в чём аналогия, позволившая нам образно определить основную проблему в теории исполнительского искусства как «исполнительскую теорему Ферма»?

Как это ни парадоксально звучит, основные принципы музыкальной педагогики и исполнительства на протяжении нескольких веков практически не изменились. Теория исполнительства в течение всей своей истории показывает, что, отражая особенности исторического общественного развития, испытывая на себе влияние общего развития науки, принимая на себя задачу обеспечения качественным творческим продуктом потребителей искусства, претерпевала значительные изменения, но представляла собой всегда живой научно-педагогический процесс, в котором была и есть одна константа: совершенное исполнение.

Совершенное исполнение исторически определено как исполнение, соответствующее высочайшему уровню художественного вкуса, глубокому прочтению авторского текста, особой, неординарной интерпретации, раскрывающей глубины содержания, поражающее слушателя необыкновенной красотой инструментального воплощения. Иначе говоря, совершенное исполнение – это событие, оказывающее влияние на дальнейший ход развития искусства, вдохновляющее художников различных его областей на новые шедевры.

Таким образом, на протяжении всей яркой истории развития исполнительского искусства цель – совершенное художественно исполнение – не менялась, но методы её

достижения отражали все черты современной эпохи, включая исторические особенности, уровень развития науки и эстетическую направленность культуры.

Наша аналогия в том, что теория исполнительства имеет явно очерчённую цель – формулу-результат. Но на протяжении всей своей истории ищет методы достижения совершенного исполнения – недостающие доказательства, что и привело нас к ассоциации с историей теоремы Ферма. В процессе отбора методов, выбора методологических путей в теории исполнительства совершаются новые открытия, создаются новые науки и, соответственно, ставятся и решаются самые вечные проблемы. Путь к одной (и единой) цели рождает множество новых исследовательских направлений, но горизонт основной цели каждый раз отодвигается.

Напряжённый поиск методов достижения высот мастерства в исполнительском искусстве, на наш взгляд, затрагивает, по крайней мере, три важные проблемы: психофизическую проблему, проблему общего и единичного и проблему феномена художественного творчества. Последней, а правильнее было бы её назвать первой по значимости, мы касались в первой части нашего методического труда[197], на первых двух мы остановимся с целью уяснения общей картины развития музыкально-педагогической мысли.

В этой главе мы рассмотрим только одну из них, первую, условно определяемую нами как *психофизическая*. Рассмотрим её на примере истории отечественной скрипичной педагогики.

Как уже было сказано, ведущими музыкантами-исполнителями и педагогами прошлого инструментальной технике всегда отводилась роль средства, а художественному содержанию всегда была определена ведущая позиция цели. (Вспомним, Леопольд Моцарт в своей Школе, критикуя распространённый в то время тип музыканта-исполнителя, очевидно, чрезмерно увлечённого техникой, говорит о том, что они «по своему капризу» украшают произведения и не могут выразить тех чувств, которые вложил в них автор. Таким «виртуозам» Моцарт противопоставляет исполнителя, умеющего сразу, читая с листа, осмыслить музыкальное произведение и правильно его передать.[198])

Итак, высокая цель была ясна, но вот пути её достижения, особенно это было заметно в попытках трансляции знания (при передаче от учителя ученику или при закреплении в печатном издании) менялись. Очень важно, и это отмечает И.П.Благовещенский[199], что в любую эпоху скрипичная педагогика отражает уровень требований исполнительской культуры своего времени и, формулируя свои принципы, ищет методы, способные их осуществить.

Основная проблема состоит в том, что собственного коммуникационного метода у теории скрипичной педагогики как бы не существует. Есть технология, есть собственный методический язык, терминология, накопленный практический опыт, но передать информацию можно, давая представление либо о звуке, либо о движении. Именно поэтому, скрипичная педагогика во все времена обращалась к другим наукам, развитие которых, по мнению И.П.Благовещенского, оказывало на неё значительное влияние. Вследствие этого, в ходе эволюции, как отмечает исследователь, в скрипичной педагогике далеко не всегда в центре внимания стоял целостный творческий процесс исполнения, и «некоторые отдельные его части рассматривались

[197] Ивонина, Л.Ф. «Вникнуть в дух сочинения...». Размышления об искусстве музыкального исполнительства: метод, пособие. В 2 ч. Ч. 1 / Л.Ф. Ивонина; Перм. гос. ин-т искусства и культуры. - Пермь, 2012.
[198] Благовещенский И.П. Из истории скрипичной педагогики. Минск, Высшая школа, 1980, стр. 64-65.
[199] Благовещенский И.П. Из истории скрипичной педагогики. Минск, Высшая школа, 1980.

как основа педагогического процесса. В один период исторического развития это была «постановка», т.е. вопросы держания инструмента и внешних форм исполнительских движений. В другой (когда стало сказываться влияние естественных наук – анатомии и физиологии) – преувеличивали значение подробного анализа игрового процесса со стороны его анатомо-физиологической сущности. В то же время, психология исполнительского творчества разрабатывалась совершенно недостаточно»[200].

Однако, вполне возможно, печатные труды не всегда верно и полно отражают настоящее положение дел в современной им практике. Важно отметить, и на это обращает наше внимание Благовещенский, что, особенно в ранний период развития исполнительской и педагогической практики, в музыкальной педагогике преобладала «устная педагогическая традиция», и результаты педагогического труда не фиксировались (или фиксировались эскизно), а передавались от учителя ученику[201].

Итак, одним из методов, которым воспользовалась теория исполнительства, было привлечение достижений других наук, а одним из наиболее ярких было «увлечение» физиологией. (Мы не претендуем на хронологическую последовательность описываемых теорий, важно само их наличие[202]). Наиболее ярким примером физиологического исследования скрипичной игры является переведённый с немецкого труд Ф.Штейнгаузена «Физиология ведения смычка»[203] (1930), в котором содержится не только подробное содержание физиологического метода изучения скрипичной техники (в данном случае – техники правой руки), но и интересный для нас обзор существующих методов обучения.

Фридрих Адольф Штейнгаузен (1859 – 1910) – немецкий пианист и врач. Несмотря на то, что сам преподавал игру на фортепиано, занимался исследованиями в области физиологии движений применительно к технике игры на различных музыкальных инструментах[204], в том числе и на скрипке. Несмотря на то, что, по мнению исследователей, в целом его труды содействовали развитию музыкальной педагогики, однако вряд ли можно было бы пользоваться ими сейчас, в наше время.

Основная и принципиальная ошибка Штейнгаузена, а, может быть, и удача для всего последующего хода исследований в этом направлении, состоит в том, что он до такой степени глубоко представил физиологическую основу движений, что практически довёл теорию до абсурда, в чём сам и признался в одной из случайно брошенных фраз: «В пределах музыкальной одарённости всё, что нужно, совершается наилучшим образом «само собой», бессознательно и непреднамеренно – надо только предоставить телу свободу действий»[205]. Мысленно мы задаём автору вопрос: а как её предоставить?

Немало вопросов ставит в ходе своих рассуждений и сам исследователь. «*До сих пор мы производили анатомирование*, – пишет Штейнгаузен, – *следующая наша задача состоит в том, чтобы из множества частностей воссоздать общую картину и вернуться к исходной точке, к непосредственному восприятию, для которого*

[200] Благовещенский И.П. Из истории скрипичной педагогики. Минск, Высшая школа, 1980, стр. 9.
[201] Благовещенский И.П. Из истории скрипичной педагогики. Минск, Высшая школа, 1980, стр. 9.
[202] Подробное исследование эволюции взглядов на проблемы исполнительской техники содержится в труде О.Ф.Шульпякова Музыкально-исполнительская техника и художественный образ. / Шульпяков О.Ф. Скрипичное исполнительство и педагогика. – СПб.: Композитор, Санкт-Петербург, 2006., гл. 1, стр. 138 – 163.
[203] Die Physiologie der Bogenführung auf den Streichinstrumenten, Lpz., 1903, 1928 (рус. пер.- Физиология ведения смычка, М., 1930)
[204] Über die physiologischen Fehler und die Umgestaltung der Klaviertechnik, Lpz., 1905, 1929 (рус. пер.- Физиологические ошибки в технике фортепианной игры, СПБ, 1909, также под назв.: Техника игры на фортепиано, предисл. и доп. Г. Прокофьева, М., 1926)
[205] Штейнгаузен Ф.А. Физиология ведения смычка. М., Музторг ПТО МОНО, 1930, с. 85.

художественное намерение сливается с производимым движением в одно неделимое целое. Но каким образом сделать это, как от планомерного расчленения вернуться к непосредственности, с которой мы распоряжаемся двигательным аппаратом во время игры? Как добиться исчезновения множества искусственно извлечённых и подробно исследованных механических промежуточных звеньев между психикой и инструментом? Ведь во время игры мы ничего не знаем ни о вращениях суставов, ни о сложности наших движений – рука действует бессознательно и всё-таки целесообразно, бесконтрольно и, тем не менее, правильно, служа верховной воле художественного намерения. Сознаём мы только цель, которой служит извлечение бесконечной смены звуков, различных по силе и продолжительности»[206].

Можно сделать только один вывод: Штейнгаузен-учёный честно низверг сам себя. Ни на один из этих вопросов он ответить не смог по одной простой причине: потому что физиология того времени и не могла дать на них ответов!

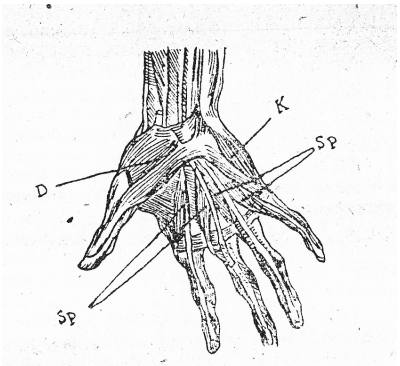


Рис. 10. Мышцы и сухожилия кисти (ладонь). D—мышцы большого пальца; K—мышцы 5-го пальца; Sp—игровые мышцы.

Почему же учёный-исследователь обратился именно к физиологии? Ответ достаточно прост, его даёт Штейнгаузен в виде цели исследования: «*Такое исследование, прежде всего, имеет большое практическое значение, так как его целью является раскрытие соотношения между музыкальным намерением и тем, чему в конечном итоге служит инструмент, т.е. возможно совершенным звучанием. Звуки производятся определёнными движениями смычка, а эти, последние, в свою очередь, определёнными движениями сочленений и мышц. Таким образом, смычок и рука как бы заключают в себе тот род движения, который рождает совершенное звучание. Если играющий правильно ведёт смычок и руку, то результатом должно явиться правильное звучание, иначе говоря: должна существовать определённая двигательная форма, которая рождает требуемое звучание. Эту двигательную форму мы и хотим найти*» (выделено самим Штейнгазуеном)[207].

Штейнгаузен признаёт неоднократно, что для восприятия гениального артиста всё есть нечто само собой разумеющееся; «Для него слух и рука, направляющий и действующий органы, представляют нечто нераздельное, относительная же самостоятельность действующего органа, руки для него не существует». Штейнгаузен смело провозглашает такой важный для будущей науки феномен «нераздельности», потому что ему кажется, что гении используют те же законы «механики», только не осознают этого[208].

И всё же Штейнгаузен оставляет поистине гениальное «наследство». В самом начале своей работы он знакомит нас с существующими методами обучения. По Штейнгаузену их три: 1) слуховой, 2) зрительный. 3) описательный.

Первый способ, слуховой, – пишет Штейнгаузен, – когда учащийся перенимает приёмы совершенного исполнителя при помощи слуха. «Музыкально одарённый

[206] Штейнгаузен Ф.А. Физиология ведения смычка. М., Музторг ПТО МОНО, 1930, с. 4.
[207] Штейнгаузен Ф.А. Физиология ведения смычка. М., Музторг ПТО МОНО, 1930, с. 83-84.
[208] Штейнгаузен Ф.А. Физиология ведения смычка. М., Музторг ПТО МОНО, 1930, с. 5-6.

учащийся перенимает при помощи слуха, для него это нормальный и наиболее существенный способ обучения, но для этого необходимо, чтобы рука об руку с музыкальным слухом шла определённая физическая ловкость, которая позволила бы правильно «подслушанный! Приём непосредственно, притом правильным образом применить к делу» [209].

Второй способ, по Штейнгаузену, зрительный – «при котором учащийся подражает движениям, применяемым при ведении смычка совершенным исполнителем, хотя, конечно, и помогает процессу обучения, но представляет собой ненадёжное вспомогательное средство». По мнению Штейнгаузена, движения, правильные и неправильные, хотя и различны по самому своему существу, но внешне они слишком похожи друг на друга, чтобы их можно было отличить[210].

Третий способ, описательный – когда педагогом описываются движения, например, «выгнуть», «втянуть», «изогнуть свободно» и пр., которые необходимо совершить. По мнению Штейнгаузена, это самый ненадёжный способ, потому что «ни одно движение не описано так, чтобы описание не вызвало разногласий» [211].

Штейнгаузен отвергает все указанные способы, потому что ни один из них, по его мнению, не даёт ответа на вопрос, как добиться образования хорошего звука и владения смычком и как облегчить то и другое. Конечно не дают, - ответил бы ему современный педагог, потому что это не способы обучения игре на скрипке, а всего лишь пути педагогической коммуникации, использующие те или иные каналы передачи информации и восприятия её! И все они имеют право на существование в зависимости от индивидуальности ученика.

Этот момент требует пояснения. Психологи XX столетия пришли к выводу, что процесс образования (обучения) является, прежде всего, процессом коммуникации (процесс передачи и восприятия информации в условиях межличностного и массового общения). Коммуникация состоит из двух компонентов – вербального (словесного) и невербального (без слов). Невербальную коммуникацию используют по следующим причинам: 1) слова имеют ограничения, 2) невербальные сигналы более действенны (а в музыке, например, просто необходимы), 3) невербальные отношения могут выражать очень сильные чувства, 4) для отправления сложных эмоциональных сообщений необходим отдельный канал информации: поза, движение тела – инструменты, развитые потому, что слова оказались неэффективными[212].

У каждого человека есть своя, индивидуальная модель восприятия и принятия информации, которую нам передают органы чувств и благодаря которой создаётся сенсорный опыт человека (Сенсорный опыт — это информация, воспринятая через органы чувств). В психологии они получили название репрезентативных систем, и их четыре: визуальная (зрительная), аудиальная (слуховая), кинестетическая (осязательная), а также четвёртая, свойственная только людям, логическая или дискретная (формулы, схемы, графики и прочие достижения человеческого разума). Проблема в том, что, получая через свои органы чувств информацию, человек обращается к своему внутреннему сенсорному опыту, но преимущественно с помощью одной из репрезентативных систем (преимущественный способ получения человеком

[209] Штейнгаузен Ф.А. Физиология ведения смычка. М., Музторг ПТО МОНО, 1930, с. 6.
[210] Штейнгаузен Ф.А. Физиология ведения смычка. М., Музторг ПТО МОНО, 1930, с. 7.
[211] Штейнгаузен Ф.А. Физиология ведения смычка. М., Музторг ПТО МОНО, 1930, с. 7.
[212] Гриндер М., Лойд Л. НЛП в педагогике. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2001.

информации из внешнего мира), наиболее ему понятной, предпочитаемой, через так называемый ведущий канал восприятия (что не отрицает возможности восприятия информации через другие репрезентативные системы).[213]

Данную информацию стали использовать в нейролингвистике и нейролингвистическом программировании (НЛП), созданном в середине семидесятых годов 20 века Р.Бэндлером и Д.Гриндером на основе техники гипноза гения психотерапии двадцатого столетия М.Эриксона. Указанные открытия так бы и остались в области чистой науки и психотерапии, если бы не возникшая возможность использовать технику НЛП в педагогике. Возможность эта заключается в том, чтобы подавать материал ученика в наиболее удобном для их восприятия виде, например, оформляя сообщение с учётом их ведущего канала восприятия, например, визуального или аудиального.

Однако, пропагандируя такую модель преподавания, психологи предупреждают, что, поступая таким образом, то есть давая своим ученикам преимущества, которые заключаются в том, что вы подаете материал в наиболее удобном для них виде, вы тем самым оказываете им в тоже время и плохую услугу, поддерживая ригидные (негибкие, не готовые к изменениям в соответствии с новыми ситуационными требованиями) стереотипы учебной деятельности. Если действительно ставить целью принести пользу, то, используя их ведущую модальность (способ действия или отношение к действию), надо наложить на нее другую модель, чтобы расширить их возможности к обучению.[214]

Таким образом, используя ведущий канал восприятия ученика, играющего, скажем, на скрипке, можно было бы обойтись без ситуаций стойкого непонимания, так часто встречающегося в практике, а двигаться быстрее к возможному успеху каждого ученика. Скажем, один ученик воспринимает всё «на слух», другой – визуально, третьему нужно постараться объяснить в ощущениях и т.д.

Вместе с тем, перед музыкальными педагогами, а в большей степени перед теоретическими методиками встаёт вопрос, на какие стороны внутреннего опыта человека может опираться чистая «печатная» теория, лишённая излюбленного метода «педагогического показа»? Является ли в данном случае аудиальный канал восприятия полностью пассивным?

Можно сказать, что и этот вопрос авторам школ и методик удалось решить с помощью многочисленных музыкальных примеров, которыми изобилуют современные методические труды. Нотные примеры и играют роль «музыкального сопровождения» печатных уроков, так как нотная запись – это прямое обращение к внутреннему слуху читающего.

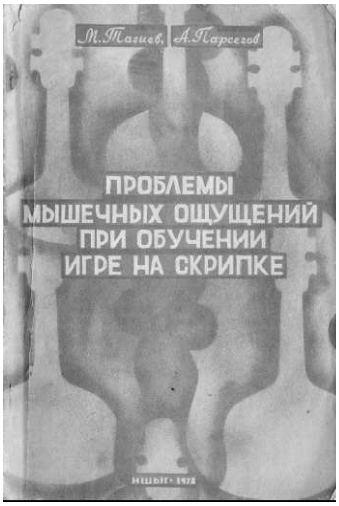
Таким образом, возвращаясь к учению Штейнгаузена, мы должны признать, что, как и всякий учёный, он интуитивно находился рядом с нужным решением поставленных им же самим вопросов, но, в силу развития современной ему науки, не смог этого в полной мере осознать. Однако ему удаётся вывести нас по очень важному направлению: «Наряду со слухом, - пишет Штейнгаузен, - мы обладаем непогрешимым судьёй в лице мышечного чувства. Это может показаться неожиданным музыканту, привыкшему всё, касающееся звукообразования, приводить в связь только со слухом. При этом упускают из вида, что ловкость игрового аппарата входит в состав музыкально-исполнительского дарования, как его техническая ставная часть. …Упражнение определённым образом развивает мышечное ощущение. Оно исходит из

[213] Ковалёв С.В. Основы нейролингвистического программирования: Учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999.
[214] Бэндлер Р., Гриндер Д. Из лягушек в принцы. Нейро-лингвистическое программирование. (Пер. с англ. С.Андреаса). Воронеж, НПО «МОДЭК», 1994

сознательного наблюдения над напряжением в верхней, ведущей мышечной группе и освобождением в нижней, ведомой и кончает бессознательным, автоматическим владением обоими этими состояниями. … вначале ощущение контролируется сознательно и с пристальным вниманием, а, по мере работы, оно требует всё меньше контроля и, в конце концов, помогает нам совершенно бессознательно, но тем увереннее, делать всё то, к чему мы стремимся». [215]

Здесь Штейнгаузен уверенно вторгается уже в область психологии, кстати, и сам это осознаёт: «Речь в данном случае идёт об интенсивной психической работе, о планомерных попытках, наблюдениях, сравнениях и т.д., требующих часто бесконечных повторений; другими словами – о практическом исполнении на инструменте всего того, чего мы добились при мощи анализа. При этом слух и мышечное ощущение объединяются в общей работе». [216] И далее: «Не случайность, что правила художественного исполнения на струнных смычковых инструментах совпадают с физиологическими законами ведения смычка: и те и другие проистекают из общего источника». [217]

Необходимо сказать, что именно по этому пути, почти через полвека, пошли Тагиев М. и Парсегов А., авторы замечательного в педагогическом отношении труда, изданного сначала в виде провозглашения «новой» проблемы с «психо-физиологическим» названием – «Проблемы мышечных ощущений при обучении игре на скрипке», а затем эволюционировавшего в своего рода учебник «Практические вопросы скрипичной педагогики». [218]



Нужно признаться, что появление труда бакинских авторов[219] очень сильно «встряхнуло» педагогические круги, получившие, наконец, конкретно-практическую помощь в решении вопросов воспитания свободных игровых движений под воздействием на этот процесс психологических факторов.

Обращая внимание на тот факт, что при всей «первостепенности и значимости музыкальной основы воспитания наиболее существенным препятствием на пути овладения инструментом является несоответствие мышечной реакции художественному замыслу», авторы отмечают, что большинство педагогов указывает ученику на то, «что» должно получиться, но далеко не всегда объясняют «как» [220].

Примечательно, что данная работа является, по признанию самих авторов, главой методического труда «Скрипичная педагогика в свете психологии». Таким образом, в развитии скрипичной педагогики наметился явный психологический «крен».

Используя в качестве исходного положения уже знакомый нам тезис К.Мартинсена о том, что «на место технического обучения, идущего от внешнего к

[215] Штейнгаузен Ф.А. Физиология ведения смычка. М., Музторг ПТО МОНО, 1930, с. 84.
[216] Штейнгаузен Ф.А. Физиология ведения смычка. М., Музторг ПТО МОНО, 1930, с. 85.
[217] Штейнгаузен Ф.А. Физиология ведения смычка. М., Музторг ПТО МОНО, 1930, с. 86.
[218] Тагиев М., Парсегов А. Практические вопросы скрипичной педагогики. Баку. 1981; Тагиев М., Парсегов А. Проблемы мышечных ощущений при обучении игре на скрипке. – Баку, «Ишыг», 1978.
[219] Авторами труда, вышедшего в 1978 г., стали заведующий кафедрой скрипки Азербайджанской государственной консерватории им. Уз. Гаджибекова М. Ю. Тагиев и преподаватель Бакинского музыкального училища им. А. Зейналлы Л. С. Парсегов.
[220] Тагиев М., Парсегов А. Проблемы мышечных ощущений при обучении игре на скрипке. – Баку, «Ишыг», 1978, стр. 3.

внутреннему, должно стать обучение, идущее от внутреннего к внешнему», Тагиев и Парсегов в качестве методологической основы открыто используют психолого-педагогические методы, внедряя в музыкально-педагогический процесс достижения в области обеих наук. Это, прежде всего, метод индивидуального подхода и рациональное обучение на основе приобретения «общих знаний и навыков, которые сводят к минимуму время затрачиваемое на изучение данного произведения»: «Всякое обучение сводится к изучению определенных правил, которые служат лишь фундаментом для построения своего, в некоторых случаях не похожего на ваше, здания».[221]

По сути, ключевое слово всей работы Тагиева и Парсегова – мышечные ощущения, что и выделено самими авторами в названии работы. Справедливо полагая, что вопрос мышечной свободы является одним из главных в развитии необходимой для реализации художественных целей моторики, авторы, очевидно, сознательно не заостряют наше внимание на психологической природе самого навыка. С одной стороны, этот этап считается уже «пройденным», ниже мы подтвердим это, с другой стороны – правильно найденные мышечные ощущения, по мнению авторов, как раз «помогают не только найти более естественное мышечное состояние, но и ведут к устойчивости навыка».[222] Поиск правильных мышечных ощущений, по теории бакинских исследователей, является поиском «удобств в работе над игровыми навыками», история которого «ведет нас в предыдущие столетия», а сама по себе выработка свободных мышечных ощущений лежит в основе работы над основами игровых навыков.

«Залогом успеха, – считают авторы, – должна быть методика, не навязчивая своими бесконечными требованиями «освободи», «подыми», «опусти» и т. д., а воспитывающая как бы исподволь, с использованием приемов, не имеющих, казалось бы, даже отношения к процессу обучения игре на инструменте (расслабление мышц корпуса, рук; работа над пластичностью повседневных движений и т. д.), которые также даются нелегко».[223]

Таким образом, в высшей степени эвристичная работа Тагиева и Парсегова, тем не менее, не послужила достаточным основанием для выхода скрипичной теории из кризиса, связанного с невозможностью перевести на язык методики инструментального обучения уже имеющиеся в исполнительском искусстве практические художественные достижения. По-прежнему они оставались уделом немногих, не теряя статуса исключений.

Причина, думается, в том, что указанный труд, как уже говорилось, при всех своих несомненных достоинствах продолжал тенденцию расслоения целостного творческого процесса исполнения на отдельные технологические вопросы.

И всё же психологическая основа работы над технологией стала приобретать массовый характер, благодаря прикладному характеру пособий, одним из которых стала методика Тагиева и Парсегова. Безусловно, «психологическая» составляющая скрипичной теории также имеет свою историю, достаточно вспомнить о том, что

[221] Тагиев М., Парсегов А. Проблемы мышечных ощущений при обучении игре на скрипке. – Баку, «Ишыг», 1978, стр. 95.
[222] Тагиев М., Парсегов А. Проблемы мышечных ощущений при обучении игре на скрипке. – Баку, «Ишыг», 1978, стр. 10.
[223] Тагиев М., Парсегов А. Проблемы мышечных ощущений при обучении игре на скрипке. – Баку, «Ишыг», 1978, стр. 12.

почти одновременно вышедшие труды Карла Флеша и Леопольда Ауэра[224]однозначно направляли читателя в русло психологии.

Напомним, Ауэр писал: «*Различные авторитеты наших дней ...взяли на себя задачу научно обосновать последние достижения скрипичного искусства. Углубив теорию скрипичной игры, они включили в нее тщательный анализ физических элементов искусства, подходя к вопросу с естественно-научной точки зрения и подтверждая свои выводы анатомическими таблицами, показывающими строение руки, вплоть до его мельчайших деталей. С помощью фотографических воспроизведений, они оказались в состоянии запечатлеть наиболее важные, взятые непосредственно из жизни положения, показать нам, как нужно держать смычок, какой из пальцев должен нажимать на трость, как следует держать левой рукой скрипку и т. д. Чего лучше можно желать для руководства учеником и для облегчения его задачи? И все же до сих пор, принимая во внимание, что целью этих старательно сформулированных принципов является их практический результат, упускался из виду наиболее важный фактор, а именно — фактор психический. Еще никогда не придавали достаточного значения психологической работе, мозговой активности, контролирующих работу пальцев. <...> ...Стремление к достижению скрипичного мастерства, в случае отсутствия ясного и отчетливого представления об обусловливающих его причинах, равносильно замаскированному провалу*».[225]

Изначально Ауэр уже определяет для психологической составляющей место детерминанты – фактора, обусловливающего то или иное явление – тем самым обеспечивая с помощью психологической основы объединение всех звеньев исполнительской работы в единый процесс.

Карл Флеш, в отличие от Ауэра уже напрямую использовавший конкретные знания из области психологии, напротив, создаёт свой труд в 3-х частях: искусство скрипичной игры, по Флешу, включает в себя три составные части, три тесно связанных между собой раздела:

1. Общие основы техники. Под основами скрипичной техники мы подразумеваем совершенное развитие механизма движений в целях надежного и безупречного воспроизведения всех возможных на скрипке звуковых сочетаний, то есть мы рассматриваем здесь скрипичную игру в связи с основными видами движений обеих рук (скрипичная игра как ***ремесло****).*

2. Практическое применение техники (техника прикладная). Если мы все приобретенные общие навыки используем для преодоления определенных технических трудностей, встречающихся в музыкальном произведении, то мы будем иметь дело с практическим применением техники, то есть будем рассматривать скрипичную игру как процесс изучения технической стороны музыкального произведения (скрипичная игра как ***мастерство****)*

3. Искусство передачи[226]*. Лишь овладев в совершенстве механизмом движений и осмысленно применяя его практически, мы сможем, подчинив технику задачам*

[224] Флеш К. Die Kunst des Violin-Spiels. («Искусство игры на скрипке» в 2-х томах, Берлин, 1923–28), Ауэр Л. Violin Playing as I Teach It (1920). (Моя школа игры на скрипке / Пер. с англ.. — Л., 1933). My Long Life in Music. — 1923.

[225] Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке. Интерпретация произведений скрипичной классики. М., Музыка, 1965, стр. 31.

[226] В оригинале основные разделы книги озаглавлены allgemeine Technik (общая техника), angewandte Technik (техника прикладная) и künstlerische Gestaltung (художественно оформление). Интерпретация перевода последней части, приведённая выше, нам кажется менее соответствующей замыслу автора.

выразительного исполнения, свободно раскрыть содержание музыкального произведения и говорить о скрипичной игре как ***искусстве***[227].

Интересно, что 3 часть (третий том) в России долго не издавался[228], что подтверждает инерцию преувеличенного внимания к изучению элементов техники. Таким образом, задуманная автором триада (ремесло, мастерство, искусство) была представлена лишь наполовину.

Тем не менее, трудно не заметить необыкновенный вклад Флеша в развитие «психологической» теории исполнительского навыка. Именно ему, очевидно, необходимо отдать в этом пальму первенства, т.к. уже в самом начале 2 части его книги мы читаем, что первоначальные представления об отдельных звуках, их продолжительности и высоте, порождают соответствующие движения, которые при частом повторении, исполненные первоначально отдельно, образуют единый автоматизированный комплекс. Запечатлеваясь в памяти, этот комплекс и заставляет автоматически разворачиваться весь ряд движений.[229]

И далее: Путь формирования навыка от неумения к умению – это процесс превращения движений сознательных в подсознательные (автоматизированные) [230].

Главным оппонентом Флеша в вопросах технических навыков мог бы быть Константин Георгиевич Мострас (1886 — 1965), взявший на себя освещение многих технических вопросов в рамках методической деятельности педагогов советской скрипичной школы[231]. Однако, работа Флеша, ставшая доступной советским педагогам лишь через 40 лет после её создания, могла и не попасть в сферу внимания Мостраса. В своём методическом очерке «Система домашних занятий скрипача» он лишь мимоходом затрагивает тему формирования навыка и участие в нём сознания.[232] Это и вполне понятно: советская методика выполняла задачу наиболее полно охватить необходимый круг вопросов скрипичной технологии, до этого не разработанный отечественными исследователями, и выходить за пределы «чисто» скрипичных вопросов объективно не было ни потребности, ни возможности.

Можно предположить, что, напротив, на фоне стремительно развивающейся музыкально-теоретической науки, имеющей междисциплинарный характер, перед педагогами-скрипачами стояла задача показать специфику скрипичного

---

[227] Флеш К. Искусство скрипичной игры. Том I. Вступительная статья, редакция перевода, комментарии и дополнения К. А. Фортунатова. М., 1964.
[228] Издание стало доступным только лишь в начале 21 столетия: Флеш К. Искусство скрипичной игры. Художественное исполнение и педагогика. М., Классика – XXI, 2004.
[229] Флеш К. Искусство скрипичной игры. Том I. Вступительная статья, редакция перевода, комментарии и дополнения К. А. Фортунатова. М., 1964, стр. 129.
[230] Флеш К. Искусство скрипичной игры. Том I. Вступительная статья, редакция перевода, комментарии и дополнения К. А. Фортунатова. М., 1964, стр. 130.
[231] Мострас К. Г. Динамика в скрипичном искусстве. М., 1956; Интонации на скрипке. М., 1962; Система домашних занятий скрипача. М., 1956; Ритмическая дисциплина скрипача. М., Музгиз, 1951; Флажолеты. Виды постановки. Изучение позиций и переходов. Работа над гаммами. Трель, тремоло и пиццикато. Упражнения («Очерки по методике обучения игре на скрипке», сб. ст. под. ред. С.М.Блока, М. 1960.)
[232] Мострас К. Г. Система домашних занятий скрипача. М., 1956, стр. 10-11.

исполнительства в русле общих проблем музыкального исполнительства. Именно поэтому, возможно, в силу высокого уровня профессиональной культуры, предполагающей широкую осведомлённость в изменениях, происходящих во всех смежных направлениях, педагоги-скрипачи не сочли возможным дублировать исследования, опубликованные, скажем, в области фортепианного искусства.

Так, например, глубоко психологические работы Г.М.Когана, прежде всего «У врат мастерства»[233], В.Г.Ражникова «Мир дирижёра»[234], переведённая с английского замечательная работа Л.Маккинон «Игра наизусть»[235] сразу заняли достойное место в списках «специальной» литературы скрипачей.

И всё же вопросы технологии в скрипичной методической науке сильно преобладали. Мы не склонны утверждать то, что имел место отмеченный Г.Г.Нейгаузом дуализм. Думается, явление это было распространено более в практике, чем в теории. Речь идёт о типичных в то время, с точки зрения Нейгауза, и, к сожалению, как нам кажется, сохранившихся до сих пор, распространённых «неверных установок в преподавании»[236]. По мнению Нейгауза, считалось, что есть «техника», требующая огромного труда, и есть «нутро», природная музыкальность, которая почти не требует стараний, а сама диктует свои законы.

По признанию Нейгауза, отец часто говорил ему: «Зачем ты это учишь, это само пойдёт, занимайся техникой, учи трудные места!». Или: «Ты всё играешь, ты не занимаешься!».

Если кто-то в этот момент узнал себя и сделал выводы, то это значит, что слова великого педагога достигли цели. Требование единства техники и художественного содержания, к сожалению, не всегда выполняется на практике.

Конечно же, в исполнительском искусстве мало что получается «само собой». И даже в тот момент, когда мы осознаём потребность в совершенствовании техники, как писал Нейгауз, «с маниакальной одержимостью» стараемся извлекать только «наилучшие звуки», то музыка, действительно, продолжает свою жизнь «вне рояля»[237].

Что касается скрипичной методики советского периода, то она, как нам кажется, как раз настолько была уверена в незыблемости постулата единства технического и художественного развития, что на деле продолжала развиваться по принципу «индивидуализации отдельных производственных задач» [238]. Таковыми были два «учебника», по которым учились более полувека несколько поколений скрипачей, которые представляли собой два сборника статей по различным вопросам скрипичной техники. Один сборник раскрывал вопросы техники левой руки, подобно упомянутому ранее Камилларову[239], другой – некоторые вопросы педагогики и развития исполнительских навыков, но также не сильно выходивший за рамки технологии.[240]

При всей ограниченности круга вопросов оба сборника бесценны по содержанию и актуальны в целом до сих пор и являются детищем «золотого» века советской скрипичной методики. Тем более что, вновь обращаясь к словам Нейгауза, мы должны подтвердить, что «выделение вопроса о технике в самостоятельную проблему

---

[233] Коган Г. У врат мастерства. Психологические предпосылки успешности пианистической работы. М., Музыка, 1969; У врат мастерства. – М.: Классика – XXI, 2004.
[234] Кондрашин К. Мир дирижера (технология вдохновения). Беседы с кандидатом психологических наук В. Ражниковым. – Музыка, Ленинградское отделение, 1976.
[235] Маккиннон Л. Игра наизусть. – Л., Музыка, 1967; М: Классика-XXI, 2004.
[236] Нейгауз Г. Размышления, воспоминания, дневники. М., Советский композитор, 1983, с. 40.
[237] Нейгауз Г. Размышления, воспоминания, дневники. М., Советский композитор, 1983, с. 43.
[238] Нейгауз Г. Размышления, воспоминания, дневники. М., Советский композитор, 1983, с. 43.
[239] Очерки по методике обучения игре на скрипке. Вопросы техники левой руки скрипача. Сборник статей под ред. М. Блока. – М.: Музгиз, 1960.
[240] Вопросы скрипичного исполнительства и педагогики. Сост. Сапожников С. М., Музыка, 1968.

закономерно, неизбежно и старо как мир».[241] Как правило, вопросы технологии рассматривались настолько основательно, что исследования того или иного вопроса были просто исчерпывающей глубины. Так, например, после издания Израилем Марковичем Ямпольским капитального труда «Основы скрипичной аппликатуры»[242], насколько нам известно, за некоторым исключением, так никто и не решился снова разрабатывать данную тему[243].

Освещение технических вопросов, тем не менее, настойчиво требовало новых подходов. Педагогическая практика почувствовала необходимость в книгах, в которых речь шла бы о некоторых «общих законах творчества», обуславливающих работу мастера в любой отрасли искусства[244]. Развитие и углубление теории способствовало тому, что новое понимание ранее поставленных задач вынуждало, говоря словами Г.М.Когана, «касаться вопросов и областей, на первый взгляд, довольно далеких от пианистической тематики». «Но не страдает ли наш пианизм, – пишет далее Коган, – как раз от того, что слишком варится в соку «чисто» пианистических проблем, не нуждается ли он прежде всего в расширении кругозора?». И далее: «Ученые уже давно подметили, что новое часто вносится в одну науку из другой, рождается «на стыке», казалось бы, далеких друг от друга областей культуры. Писатели всё время призывают к «большему соприкосновению» с деятельностью смежных «отрядов культуры», ибо «смелое сопоставление» опыта разных искусств очень помогает «в усовершенствовании мастерства»[245].

Если ранее обращение к другим наукам в скрипичной теории было продиктовано необходимостью подведения хоть какой-то научной основы, то теперь на передний план вышла задача изучения специфики через осмысление общих законов. Этому способствовало стремление преодолеть естественным образом установившийся «изоляционизм»[246] наук, характерный для развития углублённой специализации. Неслучайно И.М.Ямпольский в своей статье об Ауэре[247], очевидно, цитируя Н. Батлера[248], описывает время, когда лучшим профессионалом становился тот, «кто знает всё больше и больше о всё меньшем и меньшем».

В теории искусства, как и в других науках, наметился переход «от изолированности наук к возникновению наук промежуточного, или переходного характера»,[249] и, если далее цитировать академика Б.М.Кедрова, то очень важным представляется следующее: «Если объединяющим началом, стимулом взаимодействия наук служит именно изучаемый ими общий объект, то при этом начинает вырисовываться новый методологический подход».[250]

---

[241] Нейгауз Г. Размышления, воспоминания, дневники. М., Советский композитор, 1983, с. 42.
[242] Ямпольский И. Основы скрипичной аппликатуры. «Музыка», М., 1977.
[243] Наиболее известна работа Гуревич Л.Н. Скрипичные штрихи и аппликатура как средство скрипичной интерпретации. Л., Музыка, 1988
[244] Коган Г. У врат мастерства. – М.: Классика – XXI, 2004, стр. 9.
[245] Следует ссылка Г.М.Когана на: статьи К. Паустовского (Октябрь. 1955. № 9. С. 68), Л. Леонова (там же, 1956. № 3, с. l68), А. Файзи (Литературная газета. 18 октября l956 г.).
[246] Кедров Б.М. Комплексный подход как звено в эволюции научных знаний. Художественное творчество. Вопросы комплексного изучения / 1982. Ленинград, «Наука», Ленингр. отд., 1982, стр. 8.
[247] И.Ямпольский. Ауэр и современное скрипичное искусство. В кн.: Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке. Интерпретация произведений скрипичной классики. М., Музыка, 1965, стр. 24.
[248] Николас Мюррэй Батлер (1862 — 1947) — американский теоретик и практик педагогики, лауреат нобелевской премии мира (1931).
[249] Кедров Б.М. Комплексный подход как звено в эволюции научных знаний. Художественное творчество. Вопросы комплексного изучения / 1982. Ленинград, «Наука», Ленингр. отд., 1982, стр. 5-12.
[250] Кедров Б.М. Комплексный подход как звено в эволюции научных знаний. Художественное творчество. Вопросы комплексного изучения / 1982. Ленинград, «Наука», Ленингр. отд., 1982, стр. 8.

Комплексный подход в ходе изучения различных отраслей искусства, привлечение знаний из области других наук, но уже на новой стратегической основе, действительно, обернулось приобретением новых методов изучения и достижения мастерства. Речь шла не только о взаимодействии различных искусств, но и решения сложных исполнительских проблем с привлечением различных отраслей искусствознания, эстетики, истории художественной культуры, психологии и других дисциплин.

Новый подход требовал чрезвычайной избирательности в привлечении методов различных наук. Согласно концепции Б.С.Мейлаха[251], необходимы были точные представления о том, в каком отношении к объекту изучения находится та или иная наука и в каких именно аспектах они могут взаимодействовать. При этом, по мнению Б.С.Мейлаха, возможности наук, вступающих при этом во взаимодействие и связь, неодинаковы и неравноценны: некоторые из них важны для изучения философско-теоретических аспектов творчества, другие — историко-культурных, третьи — обогащают исследователя вспомогательными методическими приемами. Выбор поможет сделать осознание предмета изучения в общей системе познания деятельности человека. Так, например, (мы продолжаем излагать точку зрения Б.С.Мейлаха) при подходе к творчеству как проявлению психической деятельности человека смыкаются искусствоведение и психология. На базе философии освещаются такие важные проблемы, как изучение законов художественного мышления в соотношении с всеобщими законами мышления, отношение «содержания» и «формы», диалектика «объективного» и «субъективного» в искусстве и другие. И даже понимая, что «ни физиологическое, ни психологическое исследование мышления не исчерпывают проблем мышления как средства познания мира», цитируя Б.С.Мейлаха, всё же можно по достоинству оценить его остроумное напоминание слов М. Горького о том, что если критики заглядывали бы в работы И. П. Павлова[252], это помогло бы критикам «более толково рассуждать о том, как создается искусство».[253]

Н.А.Бернштейн

Именно в русле определённой выше стратегии необходимо оценивать вклад в скрипичную педагогику О.Ф. Шульпякова и В.Ю. Григорьева. Но сначала обратимся к теории о построении движений Николая Александровича Бернштейна, к ней, в той или иной мере, обращались оба исследователя.

Николай Александрович Бернштейн был, как выразилась Юлия Борисовна Гиппенрейтер[254], «очень психологично мыслящий физиолог (что бывает крайне редко)». Вероятно, именно поэтому Николай Александрович очень ярко полемизировал с другим знаменитым учёным -

[251] Мейлах Б. С. Комплексное изучение творчества и музыковедение. Проблемы музыкального мышления. Сб. ст. (ред. М.Г.Арановского) М., Музыка, 1974.
[252] Блинова М. Учение И. П. Павлова и некоторые вопросы советского музыкознания. — «Советская музыка», 1951, № 8, и др.
[253] См. письмо М. Горького К. А. Федину в кн.: Федин К. Писатель, искусство, время. М., 1957, с. 177.
[254] Гиппенрейтер, Ю. Б. - российский психолог. Области научной деятельности: экспериментальная психология (психология восприятия, психология внимания, психофизиология движений), системная семейная психотерапия, нейролингвистическое программирование. Автор многочисленных публикаций по психологии, в том числе одного из самых популярных учебников по психологии (Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. М.: ЧеРо, при участии издательства "Юрайт", 2000).

Иваном Петровичем Павловым[255], как известно – создателем учения о высшей нервной деятельности. И хотя это не имеет отношения к нашей проблеме, интересно отметить, что противостояние это имело весьма человечный характер. Их научная полемика тянулась долгое время, возражая Павлову, Бернштейн написал книгу "История учения о нервном импульсе", но Павлов умер (в 1936 г.). Узнав об этом, Бернштейн отменил издание книги.

Итак, Николай Александрович, продолжатель идей великого И. М. Сеченова и один из ближайших учеников выдающегося советского физиолога А. А. Ухтомского, был создателем теории о построении движений, чем стал очень интересен всем музыкантам, практически без исключения. Бернштейн и сам был музыкантом[256], пианистом, провозгласившим принцип “повторение без повторения”, который означает, что при отработке навыка человек не повторяет одно и то же действие, а постоянно его варьирует в поисках оптимальной “формулы”. К этому выводу Бернштейн пришёл на собственном опыте. Как описывает Ю.Б.Гиппенрейтер, будучи молодым человеком и экономя время, которое ему жалко было тратить, Бернштейн ставил вместо нот книгу и читал ее, а в это время играл и этюды. Вскоре, но после достаточно усиленного режима таких занятий, он обнаружил, что никакого прогресса в технике нет! Тогда он перестал читать во время занятий и стал осознанно работать, после чего сразу достиг заметных результатов[257].

Как бы мы ни старались представить себе само учение Бернштейна, многие его моменты требуют специальных знаний, поэтому лучше всего, как нам кажется, пойти по пути доступной информации. Для нас, в том числе, это сделал один из учеников Николая Александровича – Владимир Львович Найдин, написавший об этом научно-популярный очерк[258]. По его страницам мы и познакомимся (те, кто ещё не знаком) с концепцией Бернштейна.

Прежде всего, Бернштейн был убеждённым сторонником принципа физиологии активности: все живое рождается с активной программой деятельности и всеми силами стремится ее выполнить. Иначе — погибает. Физиологии активности — была посвящена последняя книга Н.А.Бернштейна «Очерки по физиологии движений и физиологии активности», которую он закончил незадолго до смерти, а писал, уже зная о своей неизлечимой болезни[259].

Человек живёт в мире движений, но, к сожалению, недостаточно знает о том, как оно совершается, как и чем управляется, и, тем более, смутно представляем себе методы его совершенствования. Несмотря на то, что разучиванием новых движений мы занимаемся почти всю жизнь, но чаще всего это делаем, глубоко не осознавая всех механизмов происходящего.

Из этой ситуации можно сделать вывод, что движение - дар, полученный от рождения и на всю жизнь. В чём же тут сложность? Прежде всего, в том, что наша

---

[255] Павлов И. П. - физиолог, создатель науки о высшей нервной деятельности; основатель крупнейшей российской физиологической школы; лауреат Нобелевской премии в области медицины и физиологии 1904 года.

[256] Музыке посвящены следующие исследовательские работы Н.А.Бернштейна: «Исследования по биодинамике фортепианного удара» (Музгиз, 1930), «Современные данные о структуре нервнодвигательного процесса» (1939), примеры из техники игры на скрипке и фортепиано в книге «О повторении движений» (1947).

[257] Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. М.: ЧеРо, при участии издательства “Юрайт”, 2000, стр. 71.

[258] Найдин В. Л. Чудо, которое всегда с тобой // Наука и жизнь. 1976. № 4-6.

[259] Николай Александрович сам поставил себе диагноз — рак печени — и распределил оставшееся время. За это время он закончил книгу, предварительно снявшись с учета из всех поликлиник, чтобы не тратить оставшееся время на обследования и объяснения с медиками.

двигательная система состоит из подвижно соединенных звеньев — костей и мышц. Между каждым из звеньев существует не только определенная взаимная подвижность, но и разная степень свободы подвижности. Например, между фалангами пальцев существует только одна степень свободы подвижности — сгибание и разгибание. А вот уже в лучезапястном — две степени свободы: вверх — вниз, влево — вправо. В плечевом — три степени: вперед — назад, влево — вправо, вращение наружу и вовнутрь. Число степеней свободы во всех работающих суставах суммируется. Так, при движении кисти, локтя и плеча уже 7 степеней свободы, а при включении и пальцев — 16 степеней свободы. А если движется только одна грудная часть позвоночника, то число степеней свободы подскакивает до 66! Как сообщает нам В.Л.Найдин, эта цифра выглядит для биомеханики просто астрономической. Ведь большинство придуманных человечеством машин, работающих без управления человеком, имеет только одну степень свободы.

Всё это – информация очень интересная для музыкантов, поскольку свобода игрового аппарата – одна из насущных проблем техники и технологии. Необходимость владеть координацией движений осложняется следующими факторами: во-первых, упругость мышц, которыми соединены звенья нашей двигательной цепи, постоянно изменяются; во-вторых, существует сопротивление окружающей среды (сопротивление опоры, вес тела, вес и движения окружающих предметов и пр.); в-третьих, существуют ещё и так называемые внутренние реактивные силы, и состояние нервной передачи, и многое другое. Таким образом, становится очевидно, что наш мозг, управляя даже простейшими движениями, решает немыслимо сложные задачи. Постоянно совершая самые разнообразные движения, мы ни минуту не задумываемся над тем, как это делается, а между тем самый простейший жест — это управляемая мозгом цепь точнейших и согласованных взаимодействий разных систем организма. Вот это явление и названо В.Л.Найдиным чудом, которое всегда с нами.

Очевидно, если бы удалось полностью решить загадку этого управления, то обучение игре, скажем, на скрипке было бы делом, запечатлённым в самоучителях. Но пока мы только пытаемся осмыслить этот сложный процесс.

Итак, продолжим. Любому движению — простому и сложному — предшествует мыслительный процесс. Сначала человек воспринимает окружающую обстановку, оценивает ситуацию и определяет свое место в ней. Делает он это с помощью органов чувств. Далее человек определяет, как преодолеть возникшие препятствия. Происходит мысленное создание модели будущего, постановка двигательной задачи. На третьем этапе определяется тактика действия, ведущего к осуществлению цели. И только на четвертом этапе начинается само движение.

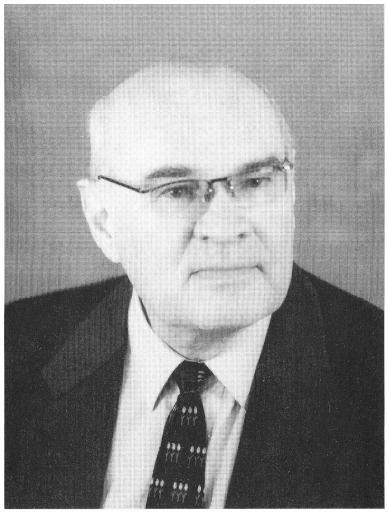
По теории Бернштейна, сложность управления движениями имеет свою иерархию, строится по уровням, и их насчитывается пять: «А», «В», «С», «Д», «Е»), каждый из которых имеет свою специфику. Но конкретно описывать эти уровни в данной главе мы не будем, поскольку наша задача лишь объяснить, почему исследователи в области теории исполнительства не могли пройти мимо данной концепции.

Однако, самое основное, как нам кажется, не в том, что уровни построения движений дают нам сведения о механизмах наших двигательных операций, а ещё и в том, что, по теории Бернштейна, вся сложность нашего двигательного аппарата, все эти степени свободы подвижности, состояние мышц, нервной системы и постоянно меняющийся контакт с окружающей средой не позволяют построить движения по

какой-то раз и навсегда установленной схеме. (Последнее положение кажется наиболее востребованным в музыкальных профессиях). Необходимы постоянные поправки, постоянная коррекция движений и непрерывные сообщения о получаемых результатах, которые нам дают, сообщают наши органы чувств. Именно необходимость постоянной и точнейшей коррекции хорошо Бернштейн часто иллюстрирует на примере фортепианной игры. Мы можем то же сказать о скрипке – инструменте с нефиксированным строем, где поиск нужной высоты звука непрерывно связан с коррекцией. Так, напомним, именно Карл Флеш сказал, что чистая игра на скрипке невозможна, потому что она потребовала бы «точечного» попадания в необходимую математически определённую высоту звука.

Именно управление непостоянным состоянием мышц — их упругостью, длиной, возбуждением и т. д. Бернштейн считал наиболее сложной, для такого решения оказалась жизненно необходимой постоянно передаваемая в мозг информация. Получая такую информацию от органов чувств, нервная система уже может придать этим мышцам нужное напряжение и управлять движениями. Как пишет В.Л.Найдин, изложено это все достаточно схематично и упрощенно, на самом деле все много сложнее. Музыкантам здесь дозволено улыбнуться.

Итак, Бернштейном был провозглашен принцип обратной связи, принцип сенсорной коррекции, заметим, крайне важный для музыкальных профессий.



Олег Федорович Шульпяков
2005 г.

На этом мы прервёмся в изложении теории Бернштейна и продолжим их в следующей главе. Нам же необходимо вернуться к психофизической проблеме, которую особенно остро, опираясь, как было уже сказано, в том числе, и на теорию Бернштейна, поставил Олег Фёдорович Шульпяков. В своих трудах, которые трудно не назвать фундаментальными, исследователь раскрывает не только физиологическую природу навыка, но, пожалуй, один из первых, одновременно и параллельно с физиологической, показывает и психологические основы инструментального навыка, опираясь на теорию С.Л.Рубинштейна.[260]

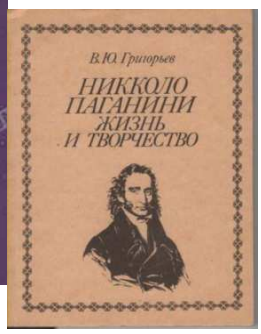
Однако, как сказано выше, «ни физиологическое, ни психологическое исследование» не исчерпывают проблем познания, поэтому О.Ф.Шульпяковым сделан исключительно значимый вывод для педагогики. А именно: «Конечно, мы далеки от мысли сводить всю техническую проблему к примату физических действий. Мы прекрасно понимаем, что описанный метод – лишь один из путей полного познания и овладения музыкальным произведением. Но мы не могли не отметить, что в развитии исполнительской техники «физическое» и «психическое», будучи диалектически взаимосвязаны, активно воздействуют друг на друга, постоянно обогащают и совершенствуют друг друга. И нередко путь к новой идее или к решению сложной задачи лежит через верно найденное физическое действие. Недаром же М.Горький как-то сказал, что процесс социально-культурного роста людей развивается нормально только тогда, когда руки учат голову, затем поумневшая голова учит руки, а умные руки снова и уже сильнее способствуют развитию мозга»[261].

[260] Шульпяков О.Ф. Скрипичное исполнительство и педагогика. – СПб.: Композитор. Санкт-Петербург, 2006, стр. 95.
[261] Шульпяков О.Ф. Техническое развитие музыканта-исполнителя. Проблемы методологии. В книге: Скрипичное исполнительство и педагогика. – СПб.: Композитор. Санкт-Петербург, 2006, стр. 126.

Признавая тот факт, что в русле принципа единства художественного и технического воспитания исполнителя – важнейшего завоевания советской музыкальной педагогики - уравновесить на практике две стороны учебного процесса не просто, О.Ф.Шульпяков показывает действие этого принципа на практике, на примере педагогической деятельности Михаила Израилевича Ваймана:

«Работа Ваймана с учеником над образом всегда осуществлялась в единстве с проблемой его моторного воплощения, а техническая подготовка – под самым непосредственным воздействием образа. Постепенно, отнюдь не форсируя процесс, он следил за тем, как скрипач вживается в произведение, помогал ему нащупать верные двигательные пути для выражения различных эмоциональных состояний, терпеливо выжидая момента окончательного созревания трактовки. Именно это обстоятельство способно объяснить, почему, никогда не ставя перед собой задачу воспитания виртуозов, занимаясь на уроках преимущественно музыкой, он тем не менее добивался значительного продвижения своих учеников именно в области техники. Михаил Израилевич умел формировать технику, скоординированную с поставленной художественной целью и отвечавшую с максимальной полнотой требованиям интонационной выразительности исполнения[262].

Отталкиваясь от положений Бернштейна, Владимир Юрьевич Григорьев, рассматривает инструментальное игровое движение как движение профессиональное, специально воспитанное в процессе обучения, предназначенное для воплощения художественного замысла. Развивая тезис Шульпякова о психофизическом единстве исполнительского искусства, Григорьев утверждает собственный тезис о том, что инструментальное движение отлично от бытового, хотя и использует физиолого-психологические механизмы, но совершается в пределах самостоятельной сферы сознания и действия, в единой системе «человек — инструмент»[263].



По меньшей мере, в трёх своих трудах[264] Григорьев привлекает и очень важные для дальнейшего развития понимания психофизических особенностей игрового движения, как называет их Григорьев, «последние открытия в области психофизиологии» Натальи Петровны Бехтеревой. В интерпретации Григорьева, теория Бехтеревой (кстати, внучки одного из основоположников российской неврологии)[265] подтверждает, что двигательная информация кодируется мозгом в двух планах — полном и сжатом. Сжатая программа нужна для планирования, полная — для

[262] Шульпяков О.Ф. Михаил Вайман – исполнитель и педагог. В кн.: Шульпяков О.Ф. Скрипичное исполнительство и педагогика. – СПб.: Композитор. Санкт-Петербург, 2006, стр. 426.
[263] Григорьев В. Некоторые проблемы специфики игрового движения музыканта-исполнителя. Вопросы музыкальной педагогики, вып. 7. Сб. статей. Сост. В.И.Руденко. М., Музыка, 1986.
[264] Григорьев В. Ю. Никколо Паганини. Жизнь и творчество. М., «Музыка», 1987; Григорьев В. Некоторые проблемы специфики игрового движения музыканта-исполнителя. Вопросы музыкальной педагогики, вып. 7. Сб. статей. Сост. В.И.Руденко. М., Музыка, 1986; 338. Григорьев В. Ю. Исполнитель и эстрада. – М.: Издательский дом «Классика-XXI», 2006.
[265] Бехтерев Владимир Михайлович (1857—1927), выдающийся русский медик-психиатр, невропатолог, физиолог, психолог, академик, основатель первого в мире научного центра по комплексному изучению человека (Санкт-Петербург).

развертывания процесса в деталях. Сознание не управляет движением, а стратегически направляет и корректирует его, обеспечивая сначала сжатие программы движения в код, а затем механизм разворачивания этого кода в реальное действие.

На этом положении «выросла» знаменитая теория кодовой формы исполнительского процесса, изложенная Григорьевым сразу в нескольких его работах.

Н.П.Бехтерева

К теории Григорьева, как и теории Шульпякова мы обязательно вернёмся в следующей главе, посвящённой особенностям исполнительского навыка, а здесь хочется ещё немного поговорить о замечательной женщине – Наталье Петровне Бехтеревой. И если по настоящему опираться на какие-то сведения в науке, то всегда лучше знакомиться с пусть даже небольшим количеством информации, но «из первых рук». Такой книгой является «Магия мозга и лабиринты жизни», написанная Натальей Петровной «сверх» её научных исследований, в которой она говорит о том, что считает своим долгом «изучить необъяснимое»: «Положение о том, что человек мыслит при помощи своего мозга, общепринято, это сейчас является прописной истиной. ...А вот что именно происходит в мозге для того, чтобы родилась, оформилась, развилась и, может быть, выразилась в словах мысль?»[266]

Сложность проблемы, по мнению Натальи Петровны, состоит в том, что «кроме приборов и методов главным средством познания мозга остается опять-таки наш человеческий мозг. Обычно прибор, который изучает какое-то явление или объект, сложнее этого объекта, в этом же случае мы пытаемся действовать на равных – мозг против мозга».

Крайне важна для нас также мысль о том, что человек, посвятивший всю жизнь изучению материального и физического, считает, что крайне важно — научиться управлять творческими способностями. Когда ученые решат эту проблему, – считает учёный, – гениальность уже не будет столь редким феноменом, а человечество сделает качественный скачок в своем развитии. Кстати, говоря об изучении кода мышления, задачей, стоящей перед исследователями мозга человека, Наталья Петровна убеждена, что для этого надо забыть обо всем остальном и жить только в спектре интересов этой проблемы.

«Сознание — феномен мозга, хотя и очень зависимый от состояния тела» - так считает Бехтерева[267]. Мы улавливаем здесь ключевое слово: зависимый.

Мы, музыканты, зависим от физического состояния нашего организма, от нашего умения или неумения им управлять.

Обратив внимание на дату высказывания выдающегося исследователя, мы можем сделать вывод, что наука ещё неимоверно далека от того момента, когда сможет быть уверена, что «после слова человек можно поставить точку».[268]Человек развивается, наука за ним не успевает. Это движение бесконечно.

Так значит, психофизическая проблема не разрешена?

По мнению Ю.Б.Гиппенрейтер, психофизическая проблема не столько решается, сколько «снимается» по крайней мере в той части, которая относится к вопросу о

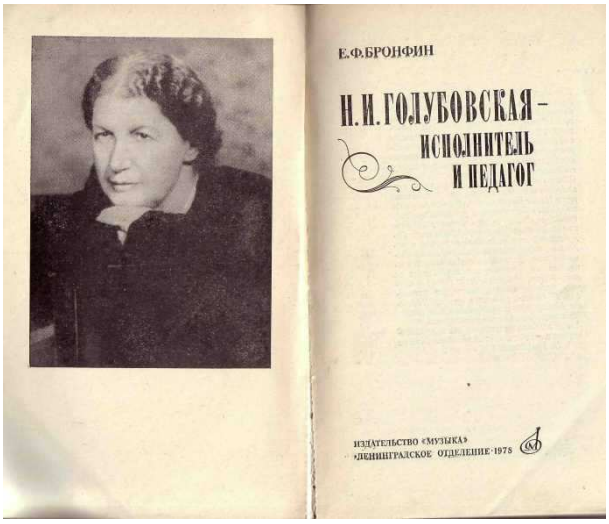
[266] Бехтерева Н.П. Магия мозга и лабиринты жизни. СПб, изд. Нотабене, 1999.
[267] Интервью с Бехтеревой. Аргументы и факты от 9, 16, 22 января 2003 года (№№ 1-2, 3, 4).
[268] Леви В.Л.

соотношении физиологических и психических процессов. То есть, необходимо представить и понять, что физиологические "процессы" и психические "процессы" – лишь две стороны сложного, многообразного, но единого процесса жизнедеятельности человека[269].

Не вернулись ли мы снова, в таком случае, к вопросу о психофизическом единстве исполнительского искусства? В самом деле, решения психофизической проблемы, очевидно, ещё далеко, а жить и творить нам приходится сейчас. Как говорится, ждать нам некогда!

Как нам кажется, великие педагоги по-своему решили эту проблему. Вновь обратимся к словам Нейгауза:

«Обучение, особенно в искусстве, есть один из видов познания жизни и мира и воздействия на него. Чем рациональнее и глубже оно будет, чем больше в нём будут господствовать силы разума и нравственности (что для меня одно и то же), тем вернее мы дойдём, наконец, до некоего иррационального начала в нашем деле, ибо и жизнь и мир в конечном счёте иррациональны, но ведь жить в этом мире мы должны, делать его лучше в меру наших сил мы должны; об этом именно и говорит парадокс профессора Голубовской»[270].



Напомню, парадоксом Голубовской Нейгауз называл афоризм Надежды Иосифовны Голубовской, известной пианистки, профессора Ленинградской консерватории, звучит он так: учить надо только тому, чему нельзя научить.

Основной вывод, который звучит у Нейгауза, по-гениальному просто решает поставленную нами, в сущности методическую и методологическую психофизическую проблему, его основная педагогическая цель сформулирована так: «учить музыке и учить посредством фортепиано».

Нечто подобное мы читаем и у Голубовской: «Я учу музыке и её познанию, а игре на фортепиано – как средству воплощения познанного».[271]

Но может быть, это только у пианистов? – спросит внимательный читатель. Ведь начали мы разговор о теории скрипичного исполнительства. Доказательством и ответом может быть только то, что обучение музыке, коль скоро оно стало выходом из методологического тупика, не может не нести в себе обобщающей основы, оно является неким универсальным методом, низвергающим специфику до уровня деталей мастерства.

Так, читаем у М.М.Берлянчика:

«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

[269] Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. М.: ЧеРо, при участии издательства "Юрайт", 2000, стр. 243.
[270] Нейгауз Г. Размышления, воспоминания, дневники. М., Советский композитор, 1983, стр. 47.
[271] Бронфин Е. Ф. Н. И. Голубовская – исполнитель и педагог. – Л.: Музыка, 1978, стр. 82.

апологии системы начального учения скрипача — *мышление—технология—творчество* — и должны были привлечь внимание читателя к необходимой опоре прежде всего на последовательное развитие музыкально-инструментального мышления ребенка и его неизбывную 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»[272].

Сравним: Нейгауз приводил пример высказывания Фейнберга о том, что качество пианиста определяется четрёххвосткой: первое – человек, второе – художник, третье – музыкант, четвёртое – пианист. На деле, как потом добавил уже сам Нейгауз, эта бесспорная теза в реальной жизни часто корректируется её полным обращением: первое - пианист, второе – музыкант, третье – художник, четвёртое – человек[273].

Триада, «четырёххвостка» - в том и другом случае это – единый процесс, комплекс методов, факторов и направлений, позволяющий рассматривать любую проблему во взаимосвязи, целостно и системно. В любом другом случае легко оторваться от основной цели, остановиться на частностях ремесла, неумолимо опутывающих и тормозящих наше движение.

Возможно, проблема методологии, опирающаяся на затянувшуюся борьбу приверженцев физиологии и психологии, перерастает в дуализм другого характера: есть практика и есть наука, являющаяся нам в образе теории, и единственное, что может нам помочь избежать описанного Нейгаузом дуализма (есть «техника» и есть «нутро») – это сближение практики и теории – тема, возникшая далеко не сегодня.

Вспомним, позволю себе повторить цитату, так сказать, для создания репризности формы: «Уровень педагогической культуры зависит от достижения единства между её теоретической основой и практической методикой» [274].

И, напоследок, ещё одна очень красивая теория, быть может, она станет новым витком в обосновании единства как теории и практики, так и музыки и техники, физиологии и психологии. Автор этой замечательной теории – Давид Израилевич Дубровский[275].

[272] Берлянчик М.М. Основы воспитания начинающего скрипача: Мышление. Технология. Творчество: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во «Лань», 2000,

[273] Нейгауз Г. Размышления, воспоминания, дневники. М., Советский композитор, 1983, стр. 49.

[274] Благовещенский И.П. Из истории скрипичной педагогики. Минск, Высшая школа, 1980, стр. 10.

[275] Дубровский Давид Израилевич (1929г.), доктор философских наук (с 1970 г), профессор (с 1973 г.), главный научный сотрудник Института философии РАН (сектор теории познания), профессор философского факультета Высшей школы экономики, Сопредседатель Научного совета РАН по методологии искусственного интеллекта.

Д.И.Дубровский. Фото с личного сайта

По теории Д.И. Дубровского, которую принято называть «информационным подходом», психический образ действительно существует в мозгу, но отнюдь не в виде вещественной копии, а в качестве информации о соответствующем объекте. Эта информация воплощена в своем носителе — определенной мозговой нейродинамической системе. Последняя является кодом переживаемого субъективного образа. Объективно в мозгу существуют лишь коды, которые по своей структуре, организации вовсе не подобны образу. Психический образ, мысль, любое явление сознания является информацией о чем-то и, следовательно, не существуют вне своего мозгового кодового воплощения.[276]

Информационный подход, по Дубровскому, основывается на двух принципах:

1.Информация необходимо воплощена в своем физическом, материальном носителе, не существует вне и помимо него.

2.Информация инвариантна по отношению к физическим свойствам своего носителя, т.е. одна и та же информация может иметь разные по своим физическим свойствам носители, кодироваться по-разному.

Безусловно, чтобы углубиться в суть данной теории, нужно почитать труды Д.И.Дубровского, но можно и ухватиться за наиболее важный для нас момент, пусть даже предполагающий достаточно свободную интерпретацию информационного подхода.

Позволим себе представить, что всё физическое обладает информацией, в том числе и наши движения, управляемые мозгом. Каждое наше движение имеет определённую информацию и неотделимо от неё. Поэтому и рассматривать наши движения, в частности музыкальные, вне содержания, которое они в себе несут, скажем, звуко-изобразительного, нецелесообразно, поскольку для этого нужно разделить неделимое.

И далее, что нам представляется особо важным: информация инвариантна, то есть постоянна, но физическое её выражение может быть разным. Применимо к инструментальным навыкам: необходимого звукового результата можно добиться различными движениями, следовательно, учить движению, лишённому образной информации (движение ради движения), равносильно бесцельной трате времени.

Итак, психофизиологическая проблема, по мнению современных учёных, - одна из интереснейших и сложнейших проблем, образующая общее, синтетическое поле работы научного познания, а также художественного творчества, находящаяся на стыке наук. В узком смысле психофизиологическая проблема предстает как проблема соотношения психических и физиологических (нервных) процессов. Психофизиологическая проблема сохраняет свою актуальность, является междисциплинарной проблемой, представляя собой фундаментальную проблему современной науки о человеке[277].

Применимо к исполнительскому искусству, безусловно, это проблема методическая и методологическая. Она усугубляется столкновением со свойствами

[276] Д.И. Дубровский. Сознание, мозг, искусственный интеллект. Сб. статей. ИД Стратегия-Центр, Москва, 2007.

[277] Макарова Зинаида Владимировна. Научная философия и психофизиологическая проблема: диссертация ... кандидата философских наук : 09.00.01. - Пермь, 2007.

индивидуальности, способностей, творческого процесса и ещё многих и многих сложных и интересных вещей. Наверное, для того, чтобы создать некоторый оптимизм для тех, кто собирается ступить на трудный и ответственный путь исполнительства, Карл Флеш завещал: «В нашем искусстве нет чудодейственных формул, но имеются дороги, которыми достичь высокого исполнительского мастерства можно быстрее и легче, чем другими путями»[278].

И я думаю, мне следует на этом остановиться.

[278] Флеш К. Искусство скрипичной игры. Том I. Вступительная статья, редакция перевода, комментарии и дополнения К. А. Фортунатова. М., 1964., стр.222-223.

Укрощённый этюд

> *«Мозг может задумать, рассчитать сложнейшую партитуру действий, и тогда по воле невидимого дирижера слаженно и гармонично звучит симфония движения — хирургической операции, труда скульптора, танца балерины и игры пианиста. Строго и безупречно вступают в действие одни мышцы и суставы и замолкают другие, одни звучат в полную мощь, другие им только вторят. Творится великая гармония действий, владение которой — поистине одно из чудес света»*[279].

В этой главе, несмотря на название, заимствованное из одной из самых любимых книг, речь пойдёт о времени.

Пожалуй, нет больше искусств, которые так же близко были связаны со временем, как музыка. Об этом говорится, так или иначе, в каждом исследовании, и здесь трудно погрешить против истины.

Более того, как считает М.А.Аркадьев, в теме *времени* переплетены почти все проблемы, когда-либо волновавшие человека.[280] Как отмечает исследователь, литература, посвященная этому вопросу, совершенно необъятна, поэтому, следуя его совету, мы воздержимся от даже поверхностного обзора этой литературы, в том числе пренебрегая даже «требованием упоминаний». Мы так же сочтём необходимым, во-первых, ограничить круг вопросов, касающихся волнующей нас проблематики, во-вторых, остановимся только на той литературе, которую можно считать субъективно выбранной и наиболее соответствующей задачам данной главы.

Возьмём в качестве исходной позиции тезис М.А.Аркадьева о том, что традиционно представление о времени носит скорее содержательный характер, чем «измерительный» или «абстрактный»[281]: «Время не бывает просто временем: это всегда время чего-то. При отсутствии такого дополнения время неопределимо, т.е. бесцветно, и даже немыслимо ... в уме первенствует не само время, но событие, которое лишает время его неопределенности»[282]. Или: «время — не пустая длительность, но заполненность некоторым конкретным содержанием, всякий раз специфическим, определенным ... *время не столько осознается, сколько непосредственно переживается...»*[283].

---

[279] Найдин В. Л. Чудо, которое всегда с тобой // Наука и жизнь. 1976. № 4-6.

[280] Аркадьев М.А. Временные структуры новоевропейской музыки. Опыт феноменологического исследования / Изд. второе. – М.: Библос, 1993, стр. 5.

[281] Аркадьев М.А. Временные структуры новоевропейской музыки. Опыт феноменологического исследования / Изд. второе. – М.: Библос, 1993, стр. 10.

[282] Иорданский В.В. Хаос и гармония. М., 1982, стр. 234. Цитата по: Аркадьев М.А. Временные структуры новоевропейской музыки. Опыт феноменологического исследования / Изд. второе. – М.: Библос, 1993, стр. 10.

[283] Гуревич А.Я. Категория средневековой культуры. М., 1984, стр. 104-112. Цитата по: Аркадьев М.А. Временные структуры новоевропейской музыки. Опыт феноменологического исследования / Изд. второе. – М.: Библос, 1993, стр. 10.

Согласно исследованию М.А.Аркадьева, основной вывод, к которому приходит концепция времени, наиболее популярная и актуальная в самых разных областях современной науки, заключается в том, что каждый процесс есть определенное время, и любое время есть некий определенный процесс. Или: время и процесс, время и становление в сущности синонимичны[284].

Итак, признавая тот факт, что в музыкальных науках время традиционно рассматривается не только как реально звуковой процесс, ритм, темп, движение, формообразующий элемент, выразительное средство, основа музыкальной ткани и т.д., остановимся лишь на специфически интерпретируемом нами общенаучном, как сказано выше, понимании времени как процесса, как становления, или именно - процесса становления.

Заинтересовавшихся проблемой времени мы адресуем к замечательному труду М.А.Аркадьева, но сами перейдём непосредственно к избранному нами ракурсу: времени музыкального становления.

У музыканта-исполнителя время становления выражается, как минимум, в двух ипостасях (подразумевается - формах существования): время становления его как профессионала, и время становления (изучения) исполняемого им сочинения. Первое можно иначе определить как обучение исполнительству, а второе – как процесс изучения музыкального произведения. Первое характерно для определённого возрастного периода и заканчивается по достижении достаточного уровня профессиональных умений, второе сопровождает музыканта всю его творческую жизнь, так как в этом, собственно, и состоит суть его деятельности.

И то, и другое становление в основе своей имеют приобретение и совершенствование специфических, то есть свойственных только для этого вида деятельности, навыков.

Специфика взаимоотношений навыка и времени у исполнителя на музыкальном инструменте весьма сложная. Исполнение любого произведения требует значительной степени автоматизированности инструментальных движений, то есть: с момента начала работы над сочинением до достижения степени свободы, которая необходима для исполнения, проходит то или иное время, соответствующее решению поставленных задач. Здесь важно отметить, что профессия музыканта или даже просто деятельность (скажем, игра на инструменте «для себя»), или учебная исполнительская деятельность, требует весомого этапа подготовки, который связан не только с определённой умственной деятельностью, но и, что особенно важно, проведением длительного времени за инструментом.

Ферруччо Бузони, изображение из Библиотеки Конгресса США

Начнём с конца. Представим себе человека, достигшего в исполнительской деятельности наивысших высот мастерства. В силу большого профессионального опыта, казалось бы, совершенствование навыков

[284] М.А.Аркадьев ссылается на следующие источники: Ярская В.Н. Научное предвидение. Саратов, 1980, с. 94; Уитроу Дж. Естественная философия времени. М., 1964, с. 373; Пригожин И. От существующего к возникающему. М., 1985, с. 9 – 19.

не должно отнимать время. Однако, по свидетельству многих и многих очевидцев, время общения с инструментом не сокращается, а, напротив, увеличивается. При этом время, затраченное на «занятия», используется весьма индивидуально. Этот вопрос рассматривается Г.Г.Нейгаузом.

Для сравнения Нейгауз берёт двух великих пианистов: Ф. Бузони и С.Рихтера. По мнению Нейгауза, Бузони, получил идеальное образование и стал «чрезвычайно уважаемым пианистом», но особенного успеха у публики не имел. Его игра была умна, законченна, технически совершенна, чрезвычайно объективна, но в звуковом смысле довольно однообразная и серая. В дальнейшем Бузони переключился, избрал своим «повелителем и учителем» Листа и его творчество, и постепенно стал тем непревзойденным виртуозом-волшебником, колористом и «инструментатором» фортепиано, каким и вошел в историю. В этой «перестройке» Нейгауз видел «что-то в высшей степени захватывающее, внушающее глубочайшее преклонение, преклонение перед умом, волей, глубиной самопознания, не говоря уже о «таланте» — этом иксе, о силе и высоте музыкального мышления!»

«А сколько тонн технического труда, сколько человеко-часов, проведенных за роялем, занимали эти годы становления!» - восклицает далее Нейгауз.

«Тонн труда», «человеко-часов», «годы становления» – вот эпитеты, потребовавшиеся Нейгаузу, чтобы подчеркнуть всю глубину временных и душевных затрат.

Самое большое впечатление на Нейгауза, по его признанию, Бузони производил в фантазиях Листа и главным образом с виртуозной стороны, в поэтическом — музыкальном смысле многое ему казалось сомнительным, в его транскрипциях баховских органных произведений, в трансцендентных этюдах Листа. Но многое в интерпретации Бузони у Нейгауза-музыканта вызывало протест.

По словам Нейгауза, Бузони сам говорил, что он «влюблен в форму», но Нейгауз не мог отделаться от впечатления, что часто эта «влюбленность в форму» «не открывала, а закрывала ему правду содержания».

Нейгауз делится наблюдениями учеников Бузони, свидетельствующих о том, как Бузони работал. Они рассказывали, что Бузони иногда посвящал много часов подряд работе над каким-нибудь специальным разделом техники, трелью, двойными нотами, октавами, он играл не упражнения, а примеры из пьес, так называемые трудные места. Бузони прорабатывал оптом все примеры одной определенной технической проблемы, встречающиеся в пианистической литературе, посвящая этому иногда целый день.

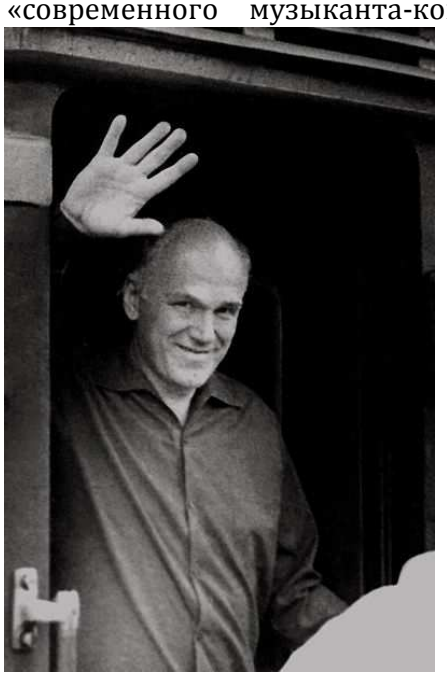
Однажды, - рассказывает далее Нейгауз, - А.Б.Гольденвейзер слушал в гостинице, как Бузони готовился к предстоящему концерту: «он тщательно, преимущественно в замедленном темпе проигрывал всю программу безо всякого выражения (без музыки!), холодно, бесстрастно, «бездушно», ни на минуту не увлекаясь, следя только за абсолютной точностью выполнения физической задачи».

Безусловно, – делает оговорку Нейгауз, – не надо думать, что Бузони готовился всегда только так: этот способ характерен для работы над произведениями готовыми, много раз игранными, проверенными и до конца проработанными, которым нужна лишь последняя проверка, последняя шлифовка. По мнению Нейгауза, такая работа связана «с разновидностями физического и психического состояния, со всем непредвиденным, что может произойти с исполнителем на эстраде, … ведь концертное исполнение больше, чем любой другой вид художественной деятельности, подвержено власти мгновения» [285].

[285] Нейгауз Г. Размышления, воспоминания, дневники. М., Советский композитор, 1983, с. 96.

Приводя здесь отрывки из дневников Нейгауза, мы должны быть крайне осторожными, чтобы материал, выхваченный из контекста, не был неправильно интерпретирован читателем. Поэтому поспешим добавить следующую оценку Бузони Нейгаузом: «Бузони был большим человеком, … рассматривать его только с точки зрения его пианизма, пусть «эпохального», смешно, как смешно было бы так рассматривать Листа, Рахманинова, даже Антона Рубинштейна.

Глубже всего Нейгауза задела в письмах-дневниках Бузони трагедия «современного музыканта-композитора-мыслителя плюс пианиста, сыгравшего тысячи концертов и временами так страшно тяготившегося ими, … ясно сознававшего, какой урон они причинили ему, тому лучшему, сокровенному, что жило в его душе».



Рука Рихтера (1966 г. Фото Юрия Щербинина)

Второй пианист, о котором нам рассказывает Нейгауз, – Святослав Рихтер.

Нейгауз начинает с того, что отмечает у Святослава Рихтера качество, дающее ему преимущество перед многими большими пианистами: «он так великолепно читает с листа, что, играя впервые совсем незнакомую вещь, производит впечатление, будто знает ее чуть ли не наизусть, что ему все до конца ясно,— поражаешься не только «чтению с листа», которым превосходно владеют многие пианисты, обычно композиторы, опытные аккомпаниаторы, но и безошибочным угадыванием музыки, ее «смысла», и мгновенным, совершенным ее воплощением»[286].

Как рассказывает Нейгауз, сам Рихтер на вопрос, как он работает над новым произведением, отвечал, что, просмотрев его, он выбирает прежде всего самые трудные и сложные места и затем уже выучивает и запоминает все произведение.

По словам Нейгауза, Рихтеру, с одной стороны, до такой степени легко играть, что долго тренироваться, постепенно чего-то добиваться ему не приходится. С другой стороны, он настолько слышит вещь в целом, что отдельные виды техники для него как бы не существуют, если бы он уделял им внимание, может быть, они отвлекали бы его от главного. И здесь Нейгауз задаёт естественный для всех нас вопрос: «Так почему же он считает нужным для себя так много работать?». И сам же отвечает на этот вопрос: «большому пианисту нужна большая работа не только потому, что «повторение—мать учения», но и для того чтобы создать, испытать, испробовать множество вариантов, иногда мельчайших отклонений от «генеральной линии», иногда существенных ее изменений».

Далее просто необходимо представить цитату целиком:

«*В Сонате Моцарта F-dur (Kochel № 280) встречается гаммообразный пассаж: Казалось бы, что же трудного в этом пассаже для такого виртуоза, как Рихтер? Любая приличная ученица может сыграть его хорошо. И, однако, он на моих глазах буквально мучился с этим пассажем, повторял его по нескольку раз и жаловался, что не звучит так, как он хочет.*

Как же объяснить такое странное явление? Мне кажется так: этот пассаж для него единственный, такой же «единственный», как вся соната, он — если хотите —

[286] Нейгауз Г. Размышления, воспоминания, дневники. М., Советский композитор, 1983, с. 97 - 104.

уникальный, и потому требует «уникального» отношения к себе. Может быть, я и ошибаюсь, но мне думается, что Рихтер создает то, что мы суммарно и грубо называем его техникой, как бы всегда заново, «в первый раз», что его отношение к любому техническому моменту определяется восприятием целого сочинения, этот «момент» почти не существует в отрыве от целого. Это подтверждало бы высказанное мною предположение в моей книжке: технических проблем ровно столько же, сколько самой фортепианной музыки» [287].

Размышления Нейгауза, как в отношении Бузони, так и в отношении Рихтера, скорее всего, могут быть объяснены с психологической точки зрения как два разных подхода или метода совершенствования навыков. У Бузони отмечена целенаправленная работа над отдельными видами техники, что, соответственно, означает совершенно сознательную работу над совершенствованием навыков (пусть и без этого достаточно высоко, вне всякого сомнения, развитых). Очевидно, у Бузони была своя «планка» этого совершенства, вполне возможно – недостижимая для многих других, но он её всё время поднимал, и на это уходило основное время. (Безусловно, здесь необходимо сделать оговорку, что нами даётся слишком упрощённая трактовка, преследующая цель достижения почти диаметральной противоположности во взятом Нейгаузом примере для сравнения).

Что же касается «метода» Рихтера, то здесь, как нам кажется, следует говорить об явлении, связанном с метаморфозой места и значения навыка в деятельности музыканта в процессе её совершенствования. Рассмотрим эту гипотезу подробнее.

По теории С.Л.Рубинштейна[288], учение (в нашем примере – совершенствование) является своеобразным производным видом деятельности, в которой цель сдвинута или смещена по сравнению с самой деятельностью, для которой она служит подготовкой. То есть то, что в самой деятельности является лишь средством, способом ее осуществления, в учении выступает как цель. С этим смещением цели неизбежно связаны и изменения мотивов.

Применимо к исполнительству это выглядит так. Целью учебной деятельности является приобретение и совершенствование исполнительских навыков, которые усваиваются в некотором «общем», не индивидуализированном виде. Навыки в обучении выступают как общие категории, инварианты, которые в каждом сочинении преобразуются в соответствии с содержанием. В обучении они присутствуют в своём «чистом» виде, не имея художественного своеобразия. Приобретение таких общих навыков является целью обучения.

Те же навыки, но уже применяемые в профессиональной деятельности, служат лишь средством для достижения художественной цели – например, исполнения инструментального сочинения. То есть происходит смещение цели в процессе деятельности от приобретения навыков на раскрытие замысла сочинения, на исполнение его в максимально возможном совершенном виде. В результате этого смещения цели появляется совершенно иная мотивации и, следовательно, ставятся новые, художественные задачи, требующие труда и времени для их воплощения.

В итоге, в процессе учения всё время тратится на приобретение устойчивых навыков, а в процессе профессиональной исполнительской деятельности время тратится на решение художественно-звуковых задач при помощи всех имеющихся исполнительских средств, которые в учебной деятельности рассматривались в основном как общие навыки.

---

[287] Нейгауз Г. Размышления, воспоминания, дневники. М., Советский композитор, 1983, с. 102.
[288] Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2003, стр. 495-496.

Однако С.Л.Рубинштейн отмечает, что не все, чему научается человек, он приобретает в результате учения в этом специфическом смысле слова — учебы или учебного процесса как особой деятельности, направленной на овладение определенными знаниями и умениями, как на ее прямую цель. С.Л.Рубинштейн приводит пример овладения речью. Овладевая речью, мы не изучаем её в процессе учения, а просто пользуемся ей в процессе общения. То есть основная цель направлена не на обучение речи, а на другую цель – общение.

Из этого тезиса можно сделать вывод о том, что возможно и учение, аналогичное профессиональной деятельности, то есть такой принцип обучения, процесс которого максимально приближён к будущей профессиональной деятельности, и которое так же использует навыки лишь как средство.

По мнению психолога, такой процесс научения, при котором научение становится результатом деятельности, не будучи ее целью, является более эффективным. Таким образом, Рубинштейн выделяет два вида учения или научения и два вида деятельности, в результате которых человек овладевает новыми знаниями и умениями: один из них специально направлен на овладение этими знаниями и умениями, как на свою прямую цель. Другой приводит к овладению этими знаниями и умениями, осуществляя иные цели. Учение в последнем случае — не самостоятельная деятельность, а процесс, осуществляющийся как компонент и результат другой деятельности. По мнению Рубинштейна, научение, доведение до завершающих результатов обычно осуществляется обоими способами, в том или ином соотношении.

Как бы ни было велико значение специальной учебной деятельности, – считает Рубинштейн, – для овладения техническими компонентами той или иной профессиональной деятельности, подлинного мастерства, завершающего обучение какой-либо деятельности, человек достигает не просто обучаясь, а выполняя эту деятельность. Действие, выполненное как учебное действие, с целью научиться, т.е. овладеть способом выполнения данного действия, и внешне то же действие, выполненное не в учебном, а в деловом плане с целью получить определенный результат, – это психологически разные действия.

По сравнению с учебным действием, целью которого является лишь овладение способами его выполнения, действие, цель которого — предметный результат, предъявляет дополнительные требования, и выполнение его, не ставя цели научиться, дает в этом отношении дополнительный эффект.

Сергей Леонидович Рубинштейн

Неслучайно Нейгауз упоминает о «перестройке», которая произошла у Бузони. Вероятно, произошла переоценка метода или описанная Рубинштейном смена цели. В отличие от «чисто» учебной деятельности, в процессе профессиональной деятельности не просто закрепляются те знания, которые были приобретены в процессе учёбы, а приобретаются новые качества знаний, которые собственно учеба дать не может. Так, например, возвращаясь

к овладению речью, можно запомнить определённый запас слов лишь как систему знаков, но смыслом они наполняются лишь тогда, когда включаются в живую «жизненно мотивированную деятельность» и начинают функционировать в ней.

Таким образом, в практике, где основной способ научения включён в деятельность, непосредственно направленную на иную значимую цель, включая приобретение умений в жизненный контекст, рождается возможность совершенствования, дающего подлинное мастерство.

«Работая, учиться, совершенствоваться, чтобы учась и совершенствуясь, работать, — таков путь, ведущий к мастерству», – этот красивый тезис Рубинштейна вполне мог бы стать девизом любого музыканта.

Вероятно, то же самое «смещение цели» как раз и происходит в провозглашённом Нейгаузом принципе «обучения музыке посредством фортепиано», о котором мы говорили в предыдущей главе.

Всегда ли обучение музыке при переключении с учебных действий на настоящую исполнительскую практику неизбежно требует перестройки, о которой говорил Нейгауз в отношении Бузони? Быть может, это не единственный способ добиться цели? Где и как переходить от «учёбы» к реальной практике?

Предположим, что процесс усвоения любого навыка, вне всяких сомнений, требует временных затрат. И здесь, скажем, игра на инструменте почти ничем не отличается от любой другой деятельности, например, овладения письмом. Но, человек, научившийся писать, если не случается чего-либо неординарного, владеет этим навыком, практикуясь в нём только в связи с постоянной потребностью осуществлять с помощью письма различные деятельностные задачи, целью которых вовсе не является письмо. Поскольку человек время от времени что-то пишет, то и навык либо совершенствуется, либо поддерживается в силу практической необходимости.

Таким образом, вспоминая процесс овладения письмом, мы вынуждены признать, что первичное знакомство с навыками, так или иначе, превращает их в единственную цель. При этом акцент делается на унификацию, универсальность приобретаемых навыков, сличение с неким ориентиром (прописи), подражание ему. Поэтому, очевидно, в начальном обучении возможно только чередование задач разного уровня: выделение конкретного навыка, изучение, освоение его и лишь затем применение приобретённого навыка в решении художественных задач.

Впрочем, данный этап, возможно не для всех обязателен. Так, например, Б.Асафьев рассматривает отдельные случаи детской одарённости, когда ещё в «доучебный» период детский интеллект успевает вырасти «до граней высоких умственных «испытаний», поднимающих интеллект человека, чутко интонационно одаренного.

На примере М.И.Глинки Асафьев показывает, как в детстве он инстинктивно осмысливал логику всевозможных звуковых впечатлений: «тринадцать лет петербургской жизни — это очень сложное переплетение случайных и осознанных впечатлений от музыки, в которых тяга к музыке была все-таки преобладающей». Феноменальный эффект воздействия окружающей среды плюс занятия с большим профессионалом (в случае с Глинкой - занятия с Шарлем Майером, который, по словам Асафьева «сумел приохотить» своего любознательного ученика к работе «и привлекательной и утомительной». Таким

образом, Глинка уже «лет в семь-восемь» вступил на путь и анализа «элементов музыки», и музицирования, «при котором стараешься не пропускать ни мига музыки без рассудочной оценки состава и цели каждого элемента произведения, с которым знакомишься».

Тем не менее, ранние сочинения Глинки (в данном случае имеется в виду напечатанное под редакцией М. А. Балакирева «Каприччио на русские темы» для фортепиано в четыре руки) Асафьев относит ещё к продукту, который «еще не сочинение, а скорее поставленная перед слухом задача».[289]

Портрет М. Глинки кисти художника Я. Ф. Яненко, 1840-е годы

Чтобы продолжить наш разговор, вернёмся ещё раз к тезису Рубинштейна: научение, доведение до завершающих результатов обычно осуществляется обоими способами (и учебными и предметными действиями), в том или ином соотношении.

Что собой представляет «предметное» действие и является ли таковым исполнительский навык?

Обратимся к теории П.Я.Гальперина и его методу, известному как метод "поэтапного формирования умственных действий"[290]. Почему мы обращаемся к исследованию умственных действий, если речь идёт о вполне двигательной задаче игры на музыкальном инструменте?

С психологической точки зрения любое действие имеет два крайних положения: одно — начальное, когда выполняется новое действие только с опорой на внешние качества объекта, и второе — заключительное, когда то же самое действие выполняется уже «в уме» и как бы автоматически. Первое — материальное действие, последнее — это уже мысль о действии, в этом случае предметное действие и мысль о нем составляют конечные звенья единого процесса преобразования материального процесса в процесс психический.

Предметное действие – это действие, которое совершается не ради самого исполнения, а для того, чтобы получить определенный результат. Таким образом, Гальперин определяет два важных положения: 1) действие может иметь разные качества и 2) задача обучения состоит в том, чтобы воспитывать действия с определенными, заранее намеченными свойствами.

Вклиниваясь в теорию, заметим, что действия, производимые при игре на инструменте, как раз и являются действиями с определенными, заранее намеченными свойствами.

Само предметное действие состоит как бы из двух частей: первую называют "пониманием" и определяют как ориентировочную; к ней относятся: составление плана действия, контроль и коррекция его исполнения. Вторую часть предметного действия составляет само исполнение, которое зависит от ориентировочной части, но не исчерпывается ею.

Ориентировочная часть является управляющей, и в основном именно от нее зависит качество исполнения. (Не правда ли, речь как будто идёт именно о музыкальном исполнении?).

---

[289] Асафьев Б.В. Слух Глинки, Избр. труды, т. I, М., 1952, с. 289 – 328.

[290] Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка // Вопросы психологии. 1969. № 1; Организация умственной деятельности и эффективность учения // Возрастная и педагогическая психология. Пермь, 1974.

Если обобщить все возможные ситуации, где это действие должно применяться, то можно составить совокупность требований к формируемому действию, а вместе с ними — совокупность свойств, отвечающих этим требованиям и подлежащих формированию.

Итак, по Гальперину, задача заключается не просто в том, чтобы сформировать действие, а в том, чтобы сформировать его с определенными, заранее намеченными свойствами. Таким образом, выдвигается требование создания условий, обеспечивающих формирование действия с заданными свойствами.

По остроумному выражению Гальперина, предметные действия должны быть усвоены сначала как внешние процессы, затем «пересажены в человеческую голову», отчего они неизбежно и закономерно преобразуются в идеальные и, наконец, в собственно «психические процессы».

Поэтапное формирование умственных действий и понятий обычно выступает как метод педагогики и, на наш взгляд, давно и успешно используется в музыкальном обучении.

Название «поэтапное формирование» возникло давно и было предложено Д.Б.Эльконинym. Полное содержание метода состоит из трех частей: условий правильного выполнения нового действия (на основе которого формируются и новые образы и понятия), воспитания их необходимых свойств и условий усвоения, "интериоризации", перехода в умственный план[291].

Напомним, в процессе формирования разделяются две основные части всякого человеческого действия: ориентировочная и исполнительная.

Таким образом, метод поэтапного формирования умственных действий в музыкальном обучении и исполнительской практике является не столько методом, сколько обоснованием необходимости чередования учебных и предметных действий. К этому выводу нас заставляет придти не только понимание особенности раннего начала обучения музыкальным профессиям, но и весомой зависимости от физического состояния.

Вспомним слова Н.П. Бехтеревой: «Сознание — феномен мозга, хотя и очень зависимый от состояния тела» [292]. Мы подчёркивали здесь слово: зависимый. Мы, музыканты, зависим от физического состояния нашего организма, от нашего умения или неумения им управлять.

Работа за инструментом направлена на решение технических и художественных задач, которые, как это ни странно звучит, ставит перед нами музыкальное произведение. Технические задачи выделяет сам исполнитель в качестве одного из необходимых компонентов решения задачи исполнения сочинения. То есть, в сущности, перед исполнителем эти задачи ставит, если можно так представить этот момент, композитор, избравший конкретную форму и средства для воплощения своего замысла.

По мере разучивания произведения, а тексты бывают различной сложности, вплоть до технически исполнимых на пределе возможностей моторики (например, быстрый темп, сложные комбинации технических элементов, особенности стиля, интонационного языка, тонально-гармоническая специфика и т.д.) перед исполнителем встают самые различные задачи, которые и решаются им в повседневных занятиях, в процессе которых каждая новая промежуточная цель оборачивается новым «комплектом» задач.

---

[291] Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. М: Изд-во Моск. ун-та, 1978. С.93—110.

[292] Интервью с Бехтеревой. Аргументы и факты от 9, 16, 22 января 2003 года (№№ 1-2, 3, 4).

Очень часто исполнитель ставит перед собой задачи интуитивно, на основе чувства – «нравится – не нравится», до конца не формулируя даже для себя в точности желаемую звуковую цель. Художественные образы сочинения, как уже говорилось ранее, постигаются исполнителем прежде всего, на этапе осмысления интерпретации. Начиная работу за инструментом, исполнитель, с одной стороны, пытается реализовать то, что возникло в его сознании в идеальном (мысленном) образе, с другой стороны – получает впечатления от реальной собственной игры, которая, в свою очередь, даёт новую «пищу» для размышлений, порой, кардинально меняя изначальный план интерпретации.

Всё время работы за инструментом, на самом деле, является поиском решения постоянно возникающих задач то технического, то художественного уровня, которым руководит не только сам исполнитель, но и охватившая его идея композиторского замысла.

Захваченный работой, превращающейся иногда практически в идею-фикс, сверхценную идею, исполнитель одержим ею, и не замечает времени, проведённого за инструментом. В таких случаях вопрос, «сколько вы занимаетесь ежедневно», заданный несведущими собеседниками, для исполнителя просто смешон, и даже вызывает раздражение, поскольку измеряет работу не по количеству затраченного времени, а содержательно. Для исполнителя оценкой своего труда (или поводом для удовлетворения, позволяющего «отойти от инструмента»), могут быть формулировки: «выучил», «сделал», «разобрал», «ознакомился», «проверил», «проиграл от начала до конца», «выучил на память» и т.п. Не добившись какого-то (почти всегда лишь промежуточного) итога, музыкант добровольно (имеется в виду вынужденная жизненная необходимость иногда заниматься и другими делами) не отойдёт от своего «рабочего места».

Одной из ярких иллюстраций работы над музыкальным произведением является отрывок из замечательной книги Татьяны Васильевны Лихачевской, написанной, очевидно, о Свердловской музыкальной школе-десятилетке, который называется «Укрощённый этюд» [293]. (Название настолько полюбилось, что избрано для заголовка данной главы).

Он разобрал этюд каждой рукой отдельно. Этюд действительно был трудный и к тому же показался Юре скучным. Он сказал об этом Евгению Петровичу.

Художник Ю.Ефимов

— Еще бы, если его играть в темпе каравана верблюдов, шествующих по пустыне! — отозвался педагог.

Так вот в чем была тайна этюда! В слишком медленном темпе между аккордами в правой руке рвалась связь, и ухо не улавливало мелодии. Чтобы грустная, певучая тема звучала во всей своей красе, этюд нужно было играть в два раза быстрее!

С правой рукой все было в порядке. Но левая никак не успевала за ней. Пальцы бестолково суетились, запинались друг за друга, и вместо равномерного аккомпанемента слышались нервные выкрики.

Не спеши, наберись терпения, — говорил Евгений Петрович.— Этот этюд своенравный, необузданный. Его

[293] Лихачевская Т.В. В футбол играть некогда. Среднеуральское книжное издательство. Свердловск, 1970., стр. 143 – 150.

надо укротить. Знаешь, как укрощают дикое животное. А для этого нужно великое терпение.

…Во время болезни Юра вообще не открывал рояль, и после телефонного звонка Евгения Петровича пришлось начинать все с самого начала — с разбора.

Через день он играл этюд в темпе шагающего каравана. Юра мрачно шутил про себя: «Один верблюд идет, второй верблюд идет...» Стоило лишь чуть-чуть прибавить скорость, как левая рука начинала «кувыркаться» и получалась чудовищная мазня.

Этюд яростно сопротивлялся. Юра упорно боролся с ним. Это была настоящая война с наступлениями и отступлениями. Время от времени Юра бросался на строптивый этюд в атаку, которая кончалась поражением. Он отступал и снова медленно и упрямо собирал силы для нового наступления. И вот через неделю Юра почувствовал, что этюд дрогнул. О! Он еще огрызался, но уже не так свирепо. Сомнений не было: этюд не выдержал натиска! Нужно было сломить его окончательно. И Юра продолжал работать.

Теперь этюд с каждым днем становился все покорнее, все податливее. И наконец задушевная тема в правой руке красиво зазвучала на фоне ровного глуховатого рокотания левой.

Евгений Петрович был прав, сравнивая этюд с диким зверем. Сейчас этот самый зверь, подчинившись воле человека, признал его власть над собой.

Данная иллюстрация позволяет наглядно убедиться в том, что работа за инструментом представляет собой определённый самоорганизующийся процесс, в котором основным фактором является получение результата. При этом потраченное время как бы вообще не имеет значения, оно не ощущается человеком, сидящим за инструментом, уходя из сферы его внимания. Необходимо отметить, что очень важным качественным скачком в занятиях начинающих музыкантов становится период перехода с занятий «по часам» к занятиям по внутренней потребности. Как правило, такой переход происходит на этапе, соответствующем определённой умственной (даже не именно музыкальной) зрелости. Как известно, умственный возраст не всегда соответствует фактическому. Особенно это заметно бывает у одарённых детей. Как правило, хорошо играющие дети подтверждают наглядно ситуацию, когда их умственный возраст опережает возраст фактический. Этим объясняется тот факт, что за одно и то же время разные дети овладевают разным уровнем знаний и умений. В музыкальной деятельности это выражается в осознанном отношении к процессу занятий, в глубине их музыкальных высказываний, в продуктивной работе, быстром достижении результата, самостоятельности решений. По Л.С.Выготскому, умственный возраст определяется по уровню развития. Так, например, если двое детей играют одно и то же сочинение, то иногда разница в фактическом возрасте у них может быть значительная, а умственный возраст примерно одинаковый, поскольку они решают задачи, доступные одному и тому же возрасту.[294]

Однако, вспомним слова Василия Александровича Сухомлинского, автора цельной педагогической системы, который говорил, что «истоки способностей и дарований детей - на кончиках их пальцев»[295]. Речь идёт о взаимовлиянии процессов мышления и моторики. Согласно определению, мелкая моторика – это совокупность скоординированных действий нервной, костной, мышечной и зрительной систем в выполнении движений кистей рук.

[294] Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.;Л.: Учпедгиз, 1935. С.3—19.
[295] Сухомлинский, В.А. Сердце отдаю детям. - 2-е изд. – Киев. : Рад. школа, 1972, с. 218.

В.А.Сухомлинский

В.А.Сухомлинский придавал развитию моторики в воспитательном процессе большое значение. Одна из глав его книги так и называется: «Рука и разум». По мнению Сухомлинского, рука человека с миллиардами ее положений является великим воспитателем сознания, творцом разума.

К сожалению, многие положения из трудов Сухомлинского до сих пор актуальны. К сожалению – потому что оказываются крайне «живучими» некоторые заблуждения, которые нет-нет да и всплывают в суждениях современных педагогов. Так, например, Сухомлинский описывает тот факт, что приобщение школьников к труду объяснялось (и иногда продолжает объясняться!) необходимостью преодолеть уклон школы в чрезмерный интеллектуализм. Сухомлинский предупреждал о двух крайностях: с одной стороны, отсутствие физической работы будто бы приводит к чрезмерному развитию интеллекта, интеллектуальной сухости, с другой стороны – неоправданная нагрузка любой физической работой, «только бы не допустить безделья». По мнению педагога, и то, и другое негативно отражается на умственном развитии школьников.

Как считает Сухомлинский, наиболее творческие участки мозга пробуждаются к жизни благодаря соединению процессов абстрактного мышления и тонкой работы рук. Руки словно бы дисциплинируют ум: воспитывают самоконтроль и чувствительность мысли к точности, тонкости, красоте. Руки учат точности, аккуратности, ясности мышления. Информация идет двумя непрерывными встречными потоками – от рук к мозгу и от мозга к рукам. Руки мыслят, и в эти моменты как раз и пробуждаются творческие участки мозга. В этой работе на первом месте понимание соотношения, взаимодействия. От целого мысль переходит к частному, от общего – к конкретному; в этом переходе активное участие принимает рука.[296]

Не правда ли, всё это написано как будто бы о занятиях на инструменте?

Если позволим себе слегка перефразировать известное и справедливое замечание О.Ф.Шульпякова, то можно сформулировать следующий тезис: несмотря на то, что исполнительская деятельность всегда разворачивается на основе особой психомоторной установки, придающей всей музыкально-игровой деятельности в высшей степени целенаправленный характер, между представляемым звучанием и воспринимаемым неизбежно лежит область моторики, и этот процесс не только сводит в единую точку сосредоточения все основные психические функции, связанные с игрой на музыкальном инструменте, но и вводит двигательное действие в качестве равноправного участника в творческий акт[297].

Следуя далее теории О.Ф.Шульпякова, необходимо подчеркнуть, что и в процессе обучения, и в самостоятельной деятельности профессионала ученику, педагогу, профессионалу-исполнителю приходится формировать и совершенствовать «тончайшую по внутренним импульсам систему двигательных навыков, о психофизической природе которых он зачастую имеет слабое представление».[298]

[296] Сухомлинский, В.А. Рождение гражданина. Пер. с укр. - 3-е изд. - М. : Мол. гвардия, 1979.
[297] Шульпяков О.Ф. Скрипичное исполнительство и педагогика. – СПб.: Композитор. Санкт-Петербург, 2006, стр. 134.
[298] Шульпяков О.Ф. Скрипичное исполнительство и педагогика. – СПб.: Композитор. Санкт-Петербург, 2006, стр. 14.

Чем в данном случае может помочь наука? Прежде всего, необходимо продолжить изучение теории Н.А.Бернштейна, о которой уже шла речь в предыдущей главе.

В виду сложности данного вопроса обратимся к двум уже источникам: теория Бернштейна доступно описана в книгах Ю.Б.Гиппенрейтер и В.Л.Найдина[299].

Как уже говорилось, исследуя необыкновенную сложность нашего двигательного аппарата, Бернштейн пришёл к выводу, что постоянно меняющийся контакт с окружающей средой не позволяет строить наши движения по одинаковой схеме. Необходимы постоянные поправки, постоянная коррекция движений и получение информации о полученных результатах. Эту информацию нам дают наши органы чувств, без неё «целевые» действия нашего организма были бы невозможны. Необходимость постоянной и точнейшей коррекции, по мнению Бернштейна, как раз хорошо иллюстрирует пример игры на музыкальном инструменте (Бернштейн чаще всего прибегал к примеру фортепиано, будучи сам пианистом).

Исполнителям на струнных инструментах такая необходимость постоянной коррекции понятна, думается, наиболее всего, так как они имеют дело с инструментом с нефиксированным строем: он не обладает наличием неизменных звуковысотных величин, обозначенных наглядно. В распоряжении музыканта-«струнника» всего лишь натянутая струна, где каждую ноту, каждый звук приходится отыскивать на слух, а также благодаря тонким навыкам пространственно-слуховых ощущений. Иначе говоря, местонахождение звуков на струне скрипачу или виолончелисту приходится изучать «на ощупь» (по словарю – «по впечатлению, получаемому при прикосновении, не имея точных данных, ориентиров; наугад, что, собственно, соответствует реальности исполнения на струнном инструменте). Безусловно, точечное попадание «в тон» практически при таком «ощупывании» почти невозможно, поэтому скрипач вынужден постоянно корректировать интонацию. Чистой игрой поэтому, зачастую, бывает не столько правильное попадание на необходимую высоту, сколько возможно быстрейшее, незаметное для слушателя корректирование движения.

Итак, получение информации от наших органов чувств о состоянии нашего двигательного аппарата и о ходе движения получило название «сигналов обратной связи». Вообще сигналы обратной связи от движений часто поступают одновременно по нескольким каналам.

В зависимости от того, какую информацию несут сигналы обратной связи, сообщают ли они о степени напряжения мышц, об относительном положении частей тела, о скорости или ускорении движения рабочей точки, о ее пространственном положении, о предметном результате движения, сигналы приходят в разные чувствительные центры головного мозга и соответственно переключаются на моторные пути на *разных уровнях.* Эти уровни и был обозначены Бернштейном как уровни построения движения. Каждый уровень имеет специфические, свойственные только ему моторные проявления, каждому уровню соответствует свой класс движений.

Уровень А – «заведует» очень важным качеством любого движения - тонусом мышц. Он участвует в организации любого движения совместно с другими уровнями. Отмечают только несколько движений, которые регулируются уровнем А самостоятельно: это непроизвольная дрожь, стук зубами от холода и страха, быстрые вибрато, дрожания пальца скрипача, удержание позы в полетной фазе прыжка и др. На этот уровень поступают сигналы о степени напряжения мышц, а также от органов равновесия.

[299] Найдин В. Л. Чудо, которое всегда с тобой // Наука и жизнь. 1976. № 4-6; Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. М.: ЧеРо, при участии издательства “Юрайт”, 2000.

Уровень В - Бернштейн называет его *уровнем синергии* - на этом уровне перерабатываются в сигналы от мышечно-суставных рецепторов, которые сообщают о взаимном положении и движении частей тела. Как пишет Ю.Б.Гиппенрейтер, этот уровень оторван от внешнего пространства, но зато очень хорошо “осведомлен” о том, что делается “в пространстве тела”. Он выполняет задачу внутренней координации сложных двигательных комплексов. Самостоятельно уровнем В регулируются движения, которые не требуют учета внешнего пространства: потягивания, мимика и др.

Интересно, что именно уровень В обеспечивает точность воспроизведения движения при повторении. Какое-то движение, чаще всего ритмичное, исключительно точно повторяет предыдущие. Человек своими движениями как бы штампует одинаковые действия. Не случайно уровень В называют уровнем штампов, настолько точны повторяемые движения.

Склонность к такому штампованию, созданию стереотипов, совершенно необходима для человека. Управление движением было бы невозможно, если бы уровень В не вычленял из всего многообразия какие-то одинаковые решения.

Движения-штампы дают нам возможность выполнять целый ряд движений без участия сознания, освобождая тем самым его для другой деятельности.

Уровень С. - Бернштейн называет его уровнем *пространственного поля* - на него поступает от органов зрения, слуха, осязания вся информация о внешнем пространстве. Поэтому на нем и строятся все переместительные движения: ходьба, бег, прыжки, различные акробатические движения; упражнения на гимнастических снарядах; движения рук музыканта и т.д.

Уровень С Бернштейн считал самым ответственным в построении движений, поскольку он «привязан» к внешнему миру. Тщательная оценка расстояний, размеров и форм предметов определяет важнейшие качества наших действий, а именно: меткость и точность, без чего вообще очень немногие наши действия достигали бы цели.

«Так, например,— пишет Н. А. Бернштейн,— предыдущий уровень (более низко лежащий) конструирует ходьбу — сложнейший двигательный акт, в котором принимают участие десятки мышц и сочленений. Но эта ходьба остается отвлеченным как бы «выставочным» макетом, с которым можно познакомиться и даже полюбоваться (вспомним, что младенец, суча ножками, уже воспроизводит почти точную копию рисунка ходьбы). Но целесообразным действием ходьба станет только после того, когда в ее осуществление включится наш уровень «С». Тогда нога, шагающая по земле, «учтет» и приспособится ко всем неровностям и сложностям дороги, определится оптимальная длина шага и частота движений, которые будут наиболее экономичны для пешехода. Если это будет ходьба по лестнице, то стопа будет наступать на край или середину ступеньки, а длина шага приспособится точно к расстоянию между двумя ступеньками. Если ступеньки будут неровными, выщербленными, то нога «постарается» обойти эти неровности или приспособиться к ним с наименьшим ущербом для шагающего человека».[300]

Уровню «С» присуще еще одно, очень важное качество: способность к модификации своих движений, то есть поиск новых путей и возможностей в осуществлении действий. Это качество незаменимо в процессе обучения, в процессе создания нового двигательного навыка, нового умения. К слову сказать, движения рук музыкантов относятся именно к этому уровню.

[300] Цитата по: Найдин В. Л. Чудо, которое всегда с тобой // Наука и жизнь. 1976. № 4-6;

В то же время, как отмечает Н. А. Бернштейн, все перечисленные ранее уровни движений доступны не только человеку, но и многим животным. Более того, животные гораздо совершеннее выполняют эти движения: дольше и быстрее бегут, лучше лазают и прыгают, они точнее и координированнее нас во многих действиях.

Уровень D - уровень *предметных действий* - это уровень, который заведует организацией действий с предметами. К нему относятся все действия с предметами, как бытовые, так и профессиональные движения, управление машинами, действия с помощью различных инструментов и т.п.

Характерная особенность движений этого уровня состоит в том, что они обусловлены спецификой предмета. Это уже не движения, а именно *действия;* в них задан конечный предметный результат. Для этого уровня безразличен способ выполнения действия, набор двигательных операций. Даже если конкретные движения будут разные, то конечный результат действия - одинаковый.

Действия данного уровня уже присущи исключительно человеку. Здесь важны не только очередность каждого из элементов действия, но и определенное время, затрачиваемое на отдельную операцию. Это уровень смысловых действий.

Уровень E – самый последний и самый сложный – уровень интеллектуальных двигательных актов: речевых движений, движений письма, кодированной речи - жестов глухонемых, азбуки Морзе и др. Движения этого уровня определяются не предметным, а отвлеченным, вербальным смыслом.

Этот уровень создает мотив для двигательного акта и осуществляет его основную смысловую коррекцию. Он окончательно приводит результат движения в соответствие с намерением, с той самой моделью «желаемого будущего», которую человек создал мысленно перед началом своего действия.

Ю.Б.Гиппенрейтер делает два важных замечания относительно функционирования уровней.

Первое: в организации сложных движений участвуют, как правило, сразу несколько уровней - тот, на котором строится данное движение (он называется ведущим), и все нижележащие уровни. Развивая это положение о совместном функционировании уровней, Н. А. Бернштейн приходит к следующему важному правилу: в сознании человека представлены только те компоненты движения, которые строятся на ведущем уровне; работа нижележащих, или «фоновых», уровней, как правило, не осознается.

Второе замечание: формально одно и то же движение может строиться на разных ведущих уровнях. Ведущий уровень построения движения определяется смыслом, или задачей, движения.

Как видим, теория Бернштейна напрямую никак не связана со спецификой музыкально-исполнительской деятельности, но, на наш взгляд, необходима для понимания психофизиологической её основы.

Теорию о построении движения мы представили, как уже говорилось, в интерпретации Ю.Б.Гиппенрейтер и В.Л.Найдина в связи с тем, что многое в ней требует специальных знаний, которые не всегда доступны представителям самых разных профессий.

Как отмечает В.М.Зациорский, написавший предисловие к единственному труду Бернштейна, адресованному широкой читательской аудитории, свои научные работы Н. А. Бернштейн писал для специалистов — не стремясь облегчить их понимание. «Читать их трудно. Они создавались ученым для ученых. Но предлагаемая читателю книга написана для широкой аудитории. И здесь Н. А. Бернштейн высветился для нас

еще одной гранью своего таланта — великолепным мастерством популяризатора, владением труднейшим искусством рассказывать просто о сложном»[301].

Речь идёт о книге Н.А.Бернштейна, написанной им по предложению дирекции Центрального научно-исследовательского института физической культуры с целью, в том числе, «общедоступно изложить современные воззрения на природу координации движений, двигательного навыка, тренировки и т. д.»[302]. Таким образом, перед нами предстаёт теория Бернштейна, изложенная в доступном виде самим учёным. Выделим из неё несколько полезных для нас тезисов.

Прежде всего, в педагогическом отношении, важно понимать и использовать мысль Бернштейна о том, что «мозг человека — настоящее многоэтажное сооружение, этажи которого возникали поочередно, один за другим. Мозг вызревает у человеческого младенца этаж за этажом в том самом порядке, в каком они возникали в животном мире».[303]

Далее, для обучения игре на инструменте важно следующее: «Хотя анатомическое дозревание мозга уже заканчивается к двухлетнему возрасту, однако до завершения двигательного развития в целом еще далеко. О сколько-нибудь полном овладении движениями можно будет говорить не ранее 14—15-летнего возраста. До этого времени подросток еще в очень многих отношениях неловок, быстро утомляется, почерк у него еще совсем ребяческий и т. д. Это ясно говорит о том, что срабатывание всех частей и отделов мозга между собою (как говорят физиологи, его функциональное дозревание) затягивается намного дольше анатомического».[304]

Бернштейн выделяет особое свойство человеческого организма - «упражняемость», приводя пример сравнения человека и машины. По словам учёного, машины, чем больше работают, тем больше изнашиваются, становятся хуже. Человек, напротив, чем дольше работает над чем-нибудь, тем лучше становится результат, и сам человек становится «сильнее, выносливее, искуснее, ловчее, в особенности по отношению к тому самому виду деятельности», которой он занимается. [305]

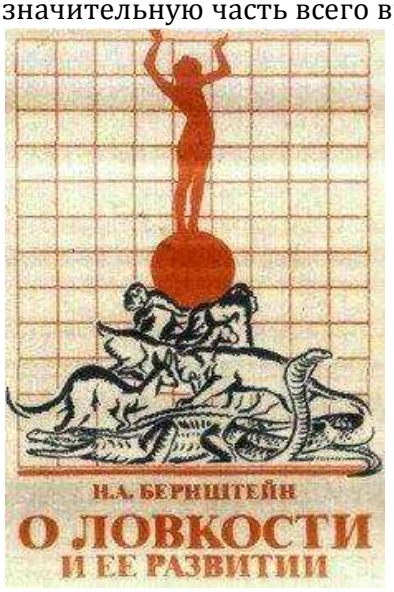
Выяснилось, что управление движениями и память на движения, упражнение органов тела вызывают качественные изменения в головном мозгу и, следовательно, двигательные навыки — «это следы, запечатлевшиеся отнюдь не в руке, ноге или спине, а где- то наверху, в недрах этого самого мозга». [306]

По теории Бернштейна, повторения движения нужны для того, чтобы решать поставленную двигательную задачу и тем самым находить лучшие способы этого решения. Повторные решения нужны еще и потому, что в реальной практике внешние обстоятельства не бывают одинаковыми, и, следовательно, решения двигательной задачи также не может осуществляться одинаковым образом. То есть, повторяя, на самом деле, мы повторяем не одно и то же действие-движение, а каждый раз видоизменяем его в соответствии с корректировкой в сторону совершенствования движения. Таким образом, Бернштейн обосновал явление, которое называют «повторением без повторения». Повторяя, человек не повторяет одно и то же движение, а варьирует его, добиваясь качества, соответствующего основной задаче.

[301] Зациорский В.М. Предисловие к изданию: Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии. — М.: Физкультура и спорт, 1991.
[302] Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии. — М.: Физкультура и спорт, 1991.
[303] Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии. — М.: Физкультура и спорт, 1991, стр. 121.
[304] Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии. — М.: Физкультура и спорт, 1991, стр. 126.
[305] Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии. — М.: Физкультура и спорт, 1991, стр. 199.
[306] Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии. — М.: Физкультура и спорт, 1991, стр. 201.

По словам Бернштейна, нам необходимо примириться с тем, что наш «мозг, имеющий способность и обыкновение соображать и запоминать очень многие вещи мгновенно, тем не менее нуждается для выработки двигательного навыка в довольно долгом упражнении» [307].

Таким образом, двигательный навык даже самого простого и однообразного движения — это освоенное умение решать тот или иной вид двигательной задачи. Изучаемое движение нужно повторять несколько раз, чтобы чувствительные отделы мозга успели познакомиться со всем разнообразием отклонений, разновидностей. Построение навыка, по Бернштейну, — это смысловое цепное действие, в котором нельзя ни пропускать, ни перепутывать отдельных звеньев, и вся эта работа происходит «на три четверти бессознательно, но разумным вниканием можно очень ускорить ее» [308]. При этом происходит значительная автоматизация движений, которая способствует *разгрузке внимания*, появляется возможность «следить за самыми существенными и ответственными сторонами движения, не размениваясь на мелочи». Автоматизация совершается не сразу, а охватывает собой иногда довольно значительную часть всего времени осваивания навыка. Все эти движения и составные части движений приобретают смысл и становятся целесообразными только тогда, когда они вкраплены в целостное смысловое движение или действие и подчиняются его ведущим коррекциям.



Использование автоматизмов, выработанных в свое время для определённого навыка, в другом, позже приобретаемом навыке, Бернштейн называет «переносом навыков». [309] Дело в том, что для завершения выработки нового навыка требуются еще две различные между собой фазы, «настолько важные и трудоемкие, что нередко эти завершающие фазы требуют больше времени, чем все то, что им предшествовало» [310]. Эти фазы Бернштейн обозначает как стандартизацию (выработка стереотипов) и стабилизацию (закрепление) двигательного навыка.

[307] Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии. — М.: Физкультура и спорт, 1991, стр. 210.
[308] Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии. — М.: Физкультура и спорт, 1991, стр. 218.
[309] Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии. — М.: Физкультура и спорт, 1991, стр. 223.
[310] Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии. — М.: Физкультура и спорт, 1991, стр. 230.

Стабилизация необходима в связи с тем, что навык может подвергаться деавтоматизации, то есть разрушению автоматизации, уже достигнутой исполнителем (деавтоматизация, по словам Бернштейна – «большой и опасный враг двигательного навыка, и против нее необходимо в достаточной степени вооружиться»). Для того, чтобы сознательно отнестись к стабилизации, по мнению Бернштейна, необходимо отдавать себе ясный отчет в том, с какого рода «сбивающими воздействиями» приходится бороться молодому навыку и какими средствами «самообороны» пользуются для этого разные уровни построения движений[311]. Для этого следует фиксировать внимание на том уровне, который контролируется сознанием и который отвечает за успех всего движения. Внимание следует сосредоточивать на стремлении как можно лучше и точнее решить стоящую перед нами двигательную задачу[312].

Бернштейн обращает наше внимание на «одно существенное обстоятельство»: человек принимается за разучивание тех или иных движений именно потому, что не умеет их делать. Поэтому в начале разучивания навыка при неправильном отношении к повторению запечатлеваются «те самые неловкие и неправильные движения, какие он единственно в состоянии совершить в начале работы над навыком». Для того, чтобы произошли качественные сдвиги, необходимо, чтобы движения улучшались, т. е. изменялись. Следовательно, правильно проводимое упражнение есть, как уже говорилось, повторение без повторения. При правильно поставленном упражнении учащийся повторяет не то или иное средство решения данной двигательной задачи, а повторяет процесс решения этой задачи, раз от разу меняя и улучшая средства. [313]

Теория Бернштейна легла в основу большого количества исследований в области двигательных навыков. Не будет преувеличением сказать, что практически ни одно из исследований не обошлось без опоры на основные положения теории Бернштейна.

Прежде всего, необходимо рассмотреть категорию навыка с точки зрения психологической теории деятельности. Как известно, психологическая теория деятельности начала разрабатываться в начале 20 века. Наиболее полно теория деятельности изложена в трудах А.Н. Леонтьева[314]. (Ставя своей задачей выделить из данной теории лишь информацию о возникновении и совершенствовании навыков, мы конспективно предлагаем отрывок из прекрасного её изложения Ю.Б.Гиппенрейтер[315])

Согласно психологической теории деятельности, деятельность человека имеет сложное *иерархическое строение.* Она состоит из нескольких уровней: самый высокий - уровень *особенных деятельностей* (или особых видов деятельности); затем уровень *действий,* далее - уровень *операций и* самый низкий - уровень *психофизиологических функций.*

Мы рассмотрим только уровень, имеющий самое непосредственное отношение к проблеме навыка. Навык, согласно теории деятельности, относится к категории неосознаваемые процессов, к классу *неосознаваемых механизмов сознательных действий,* подклассу *неосознаваемых автоматизмов.*

Под *неосознаваемыми автоматизмами* подразумевают обычно действия, которые совершаются “сами собой”, без участия сознания. Анализ автоматических

[311] Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии. — М.: Физкультура и спорт, 1991, стр. 235.
[312] Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии. — М.: Физкультура и спорт, 1991, стр. 239.
[313] Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии. — М.: Физкультура и спорт, 1991, стр. 241.
[314] Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. // Избранные психологические произведения: В 2-х т. .: Педагогика, 1983, т. 2.
[315] Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. М.: ЧеРо, при участии издательства “Юрайт”, 2000, стр. 99 – 135.

процессов обнаруживает их двоякое происхождение: некоторые из этих процессов никогда не осознавались, другие же прошли через сознание и перестали осознаваться.

Первые составляют группу *первичных автоматизмов,* в эту группу входят либо врожденные акты, либо действия, которые формируются очень рано, в течение первого года жизни ребенка. Вторые образуют *группу вторичных автоматизмов.* Первые называют иначе *автоматическими, действиями,* вторые - *автоматизированными действиями,* или *навыками.*

Благодаря формированию навыка достигается двойной эффект: во-первых, действие начинает осуществляться быстро и точно; во-вторых происходит освобождение сознания, которое может быть направлено на освоение более сложного действия. Этот процесс, как мы видим, имеет громадное значение в видах деятельности, требующих многопланового контроля над выполнением сложных, в том числе, двигательных задач.

По мнению Ю.Б.Гиппенрейтер, процесс формирования навыка лежит в основе развития всех умений, знаний и способностей. Путем продвижения от простых действий к сложным, благодаря передаче на неосознаваемые уровни действий уже освоенных, человек приобретает мастерство.

Говоря об освобождении действий от сознательного контроля, – продолжает Гиппенрейтер, – не надо думать, что это освобождение абсолютно, т. е. что человек совсем не знает, что он делает. Контроль остаётся, но осуществляется специфическим образом.

Поле нашего сознания имеет фокус, периферию и границу, за которой начинается область неосознаваемого. При этом наиболее сложные компоненты действия оказываются в фокусе сознания, другие - на периферии сознания, а самые отработанные компоненты действия выходят за границу сознания.

Необходимо отметить тот факт, что в поле сознания происходит постоянное изменение содержания: некоторые компоненты навыка возвращаются в сознание. Обычно это происходит при возникновении трудностей или ошибок, а также в результате преднамеренных действий, допустим, для его дополнительного совершенствования. Свойство любого компонента навыка вновь стать осознанным очень важно, поскольку оно обеспечивает гибкость навыка.

Этот тезис Ю.Б.Гиппенрейтер мы можем прокомментировать в русле рассматриваемой нами проблемы времени работы за инструментом. В ходе занятий исполнитель вслушивается, всматривается, «вчувствывается» в каждую мелочь, деталь, каждый звук, в каждое движение и ощущение. (Г. Г. Нейгауз: «играешь очень медленно, но со всеми оттенками, как бы рассматривая в увеличительное стекло, «из чего это сделано», играешь, выключив всякое вдохновение, но исполняя не механически, не тупо, а с оттенками...»).

Рассматривая, таким образом, всю ткань через увеличительное стекло, исполнитель включает осознание всех механизмов, проверяет движения с точки зрения удобства-неудобства, звучание, относительно его соответствия внутреннему представлению, пробует отдельные элементы в различных темпах, проигрывает что-то в более медленном темпе, проверяя, всё ли хорошо ощущается руками, нет ли где скрытых, «исподтишка» возникающих зажатостей, всё ли достаточно ощущается в пальцах. Иногда начинает казаться, что доведённый до автоматизма пассаж исполняется как-то ненадёжно. Начинается поиск причин «плохого самочувствия», возможно, смена аппликатуры, «лечение» более медленным темпом, проверки опорных звуков и так далее, и тому подобное…

Выученное, то есть доведённое до уровня содержащихся в нём технических и художественных требований, произведение состоит из невообразимого количества

сплетённых воедино деталей, каждая из которых, сменяя друг друга, выстраиваются во времени, которое случается только один раз. И вот этот единственный раз должен быть безупречным. Одна неточно исполненная нота может испортить всё исполнение, поэтому каждое движение перепроверяется по несколько раз, чтобы обеспечить «запас прочности».

Для того, чтобы во время исполнения думать только о главном – отдаться вдохновению – необходимо во время занятий разработать для каждого произведения свою «подробную партитуру тончайших физических приспособлений»[316].

Особое беспокойство доставляют исполнителю так называемые ошибки в тексте или технике. Они возникают, как правило, при нарушении установки. Дело в том, что кроме автоматизмов-навыков в ряду неосознаваемых механизмов есть ещё один подкласс – явления неосознаваемой установки.

Понятие «установки» в психологии связано с именем *Дмитрия Николаевича Узнадзе* (1886–1950) и школы грузинских психологов, разрабатывавших это направление.

По определению Ю.Б.Гиппенрейтер, установка – это *готовность к совершению определенного действия или к реагированию в определенном направлении.* Отличие установки от навыка, несмотря на то, что они оба являются неосознаваемыми процессами, заключается в том, что установка предшествует осуществлению действия, с которым напрямую связан навык.

Во время исполнения, пусть даже «пробного», без слушателя, исполнитель может дать себе установку «не ошибиться в тексте», «сыграть без ошибок от начала до конца» и т.п. Тем самым он переключает своё внимание с основной задачи – художественного исполнения – на контроль за своими техническими действиями. К этому добавляется повышенная ответственность, появляется излишнее напряжение, которое ещё больше заставляет повысить степень контроля над процессом исполнения. В результате мысль исполнителя начинает «проверять» точность элементов, выполняемых автоматически, создавая все условия для дестабилизации исполнения.

Иллюстрация из книги Н.А.Бернштейна «О ловкости и её развитии». Художник А. В. Амаспюр.

Вспомним, Бернштейн называл эту ситуацию процессом «деавтоматизации» и даже иллюстрировал известным примером про Сороконожку. Все мы знаем смысл притчи о сороконожке, но вряд ли знаем, где её «перечитать». Так вот: Н.А.Бернштейн полностью включает её в свою единственный научно-популярный труд (как, впрочем, и несколько и других «сказок»). Сделаем это и мы, «вытаскивая» эту страничку из книги великого учёного:

На кочке сидела старая безобразная жаба и с брюзгливой завистью глядела на блестящую сороконожку, весело кружившуюся на ярком солнце.

Сороконожка беззаботно и ловко выписывала на песке самые замысловатые вензеля, от сверкающего солнца было больно глазам, и начищенные, лоснившиеся щиточки сороконожкиной спинки отбрасывали во все стороны пестрые блики, как ожившее ожерелье из алмазов.

[316] Шульпяков О.Ф. Скрипичное исполнительство и педагогика. – СПб.: Композитор. Санкт-Петербург, 2006, стр. 457.

Одолела жабу лютая зависть. Подковыляла она с коварной и льстивой улыбкой к сороконожке и заквакала:

— Квак, как ты ловка и прекрасна! Квак, как бы я хотела хоть чему-нибудь научиться у тебя! Открой мне тайны твоего искусства! Много волнующих вопросов поднимается во мне, когда я любуюсь тобою. Ответь мне хотя бы на некоторые из них. Скажи, что делают твои восемнадцатая и тридцать девятая ножки в тот миг, когда поднимается двадцать третья? И затем: какие ножки движутся у тебя в такт с четырнадцатой и что помогает тридцать первой, когда седьмая делает свой изящный бросок вперед?

И жаба, прищурясь, ждала ответа с умильным вниманием на жирном лице.

Сороконожка задумалась и не могла вспомнить, что делают упоминавшиеся жабой ножки. Это, однако, не обеспокоило её. Польщенная вкрадчивой речью жабы, она вознамерилась немедля показать ей вновь свое мастерство пляски и проследить заодно, что же, в самом деле, предпринимают ее двадцать и тридцать такие-то ножки, о которых она никогда не задумывалась до этих пор.

И к ужасу своему, сороконожка увидела, что она не в силах сделать ни одного связного движения. Ножки ее как будто парализовались и отказались слушаться её. Чем больше и настойчивее думала она о каждой из них и о том, в каком порядке нужно двигать ими, тем больше они запутывались, напрягались и беспомощно вздрагивали, не сдвигаясь с места. Наконец в изнеможении она опрокинулась на спинку в глубоком обмороке.

А жаба, злорадно отдуваясь, вскарабкалась снова на свою кочку. Она была хорошо отомщена.

По мнению Бернштейна, «Жабой» в таких случаях является стремление следить за подробностями своих движений и сознательно контролировать уже наладившиеся автоматизмы. Это всегда является ошибкой, - утверждает учёный, и музыканты-исполнители, как никто другой, вынуждены с ним согласиться.

Сознательное изучение собственных движений, подробный их анализ, целесообразны только в начале работы над навыком, анализируется двигательный состав разучиваемого навыка, исполнитель приспосабливает к нему свой организм. В момент исполнения (пусть даже учебного, но когда уже поставлена задача не учебного, творческого характера), когда движения доведены до автоматизма и произошло переключение на другие процессы, навыки вышли из поля сознания, говоря словами Бернштейна, «нужно оказать доверие уровню мышечно-суставных увязок: большей частью он его хорошо оправдывает».

По мнению Бернштейна, в конечных фазах работы над навыком (музыкальным произведением) внимание следует фиксировать на том уровне, который в любых ситуациях контролируется нашим сознанием и который отвечает за успех всего движения (исполнения) в целом[317]. Поэтому внимание следует сосредоточивать на стремлении как можно лучше и точнее решить стоящую перед исполнителем задачу, а задача у исполнителя всегда одна – интересно и вдумчиво исполнить сочинение на высоком техническом уровне. Это стремление и выведет исполнителя на безупречное в техническом отношении исполнение.

Преодолеть много препятствий в осуществлении указанной задачи помогает и наиболее полное понимание механизма приобретения навыка. Вполне понятно, что разумные люди практически сразу отвергают метод «зубрёжки» - бездумное, неосмысленное механическое повторение. Хотя не лишним будет отметить, что до сих

[317] Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии. — М.: Физкультура и спорт, 1991, стр. 239.

пор на ранних этапах обучения этот способ бывает крайне популярным. Задача педагога вовремя выявить у ученика предпочтение этому методу и показать ученику достойную ему замену – обоснованный Бернштейном механизм «повторения без повторения», в котором сознание играет большую роль.

По мнению Гиппенрейтер, выработка навыка – это процесс, идущий как бы с двух сторон: со стороны человека и со стороны организма. В то время как человек сознательно выделяет из сложных движений отдельные элементы и отрабатывает их правильное выполнение, со стороны нашего организма, уже без участия нашего сознания, идет процесс автоматизации действия.

Как уже говорилось, в структуре деятельности один из низших уровней занимают операции. Согласно определению, *операцией называется способ выполнения действия.* Основное свойство операций состоит в том, что они мало осознаются или совсем не осознаются. Уровень операций заполнен автоматическими действиями и навыками.

Согласно психологической теории деятельности, всякое сложное действие состоит из слоя действий и слоя обеспечивающих их операций. В каждом сложном действии между актуально сознаваемым и неосознаваемым существует граница, которая весьма подвижна, то есть одно и тоже действие может переходить из области сознания на уровень неосознаваемых операций и наоборот, операции могут превратиться в осознаваемые действия.

Применимо к исполнительской деятельности, а именно – к игре на инструменте, этот процесс выглядит примерно так. В самом начале обучения юные музыканты осваивают важные элементы движений и вынуждены их контролировать. «На первых шагах строительства двигательного навыка, – пишет Бернштейн, – сознательное внимание бывает устремлено почти на все многочисленные подробности управления движением. А этих подробностей и слабых пунктов оказывается такое изобилие, что внимание теряется и. то и дело упускает из виду важные, подчас и решающие, коррекции».[318] Наверное, в связи с этим часто допускаются ошибки в постановке рук, игра начинающего музыканта изобилует неправильными, заполненными лишними мышечными напряжениями приёмами. Такие первично неловкие способы решения двигательных задач, очевидно, отчасти можно объяснить и существованием категории механизмов, которые определяются как неосознаваемые сопровождения сознательных действий. [319]

Такие движения не являются навыками, потому что они не реализуют действие, они даже никак не подготавливают его, они лишь сопровождают его. От таких непроизвольных движений нужно своевременно избавляться, однако, внимание ребёнка слишком занято усвоением нового материала, поэтому приобретаемые ими профессиональные двигательные навыки «загрязняются» лишними напряжениями, которые, безусловно, тормозят и сам механизм приобретения навыка.

Нейгауз приводит пример таких явлений.

Недавно посетил меня бывший ученик Сергей Дижур (пианист и прекрасный органист), человек мыслящий, способный углублённо воспринимать музыку, и рассказал, как он впервые играл мне после окончания ЦМШ, – я совершенно забыл об этом случае: он сыграл целую сонату Бетховена, когда он кончил и ожидал, что я ему буду делать замечания, я сказал только: «Сидишь, как собака на заборе». После некоторой паузы начались советы и обсуждения. Только через много лет Дижур освободился от своих дурных привычек (между прочим, он постоянно жевал язык во

[318] Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии. — М.: Физкультура и спорт, 1991, стр. 239.
[319] Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. М.: ЧеРо, при участии издательства "Юрайт", 2000, стр. 79.

время игры) и освободился не только вследствие занятий разумной гимнастикой, но и благодаря правильному мышлению и – концертной практике. Физическая скованность играющего есть выражение скованности духовной, сковывающей, в свою очередь, слушателя. Лечение? Как всегда: рыть туннель с двух концов, то есть заниматься разумной гимнастикой для освобождения тела и стараться правильно мыслить – для освобождения духа. [320]

И ещё один пример:

Одна хорошая ученица, музыкальная и умная, страдала пороком, от которого я не сумел отучить её за четыре года преподавания: если её левая нога не была занята на педали, она её беспрестанно двигала взад и вперёд наподобие полотёра (я её так и называл: полотёр-левша). Она получала на конкурсах на два-три очка меньше, чем заслуживала, только из-за этой злосчастной ноги. Я её грозил, что привяжу её капризную ножку к ножке стула (к чёрту левую педаль!) или привяжу её накрепко к педали – ничего не помогало! Теперь она уже играет нормально, без «ножки». Для осведомлённого педагога ясно, что эта мелочь – шурующая ножка – признак внутренней заторможенности и имеет прямое отношение и к характеру игры и просто к характеру ученицы... [321]

Оба примера позволяют сделать вывод о том, что овладение навыками влечёт за собой внутреннее напряжение, которое можно объяснить внутренним сопротивлением, реакцией на нечто новое. Кроме того, эмоциональные переживания находят выход в уже знакомых движениях (мимика, непроизвольные движения ног и т.п.), которые, к сожалению, не помогают осуществлению намерений за инструментом. В то же время такие дополнительные движения, зачастую, мешают сосредоточиться на действительно необходимые действия, соответствующие заложенному в музыке содержанию, например, усиление динамики, акцентирование отдельных звуков, интонирование мелодии и т.д. Случается, что крещендо или акцент видны в движении исполнителя, а в исполнении их нет, то есть они «не идут в инструмент».

При наличии правильного отношения к формированию необходимых игровых движений, бдительного контроля со стороны педагога, несмотря даже на то, что по мере освоения элементарных навыков несовершенство движений преобладает, целенаправленные движения всё-таки автоматизируются. Элементарные двигательные навыки, объединяясь, образуют комплексные неосознаваемые действия – операции, которые, как говорилось выше, являются способом выполнения действия.

В итоге, контролируется уже не сам способ выполнения действия, а звуковой результат, который, в конце концов, достигается с помощью уже освоенных навыков. В то же время, сложные исполнительские задачи создают некоторые препятствия для функционирования автоматизмов, поскольку каждый музыкальный текст является индивидуальным неповторимым вариантом необходимых исполнительских действий. Уже приобретённые навыки, попадая в новые условия, теряют свои свойства, и исполнителю на начальном этапе разучивания произведения приходится вновь возвращаться к сознательному руководству исполнительскими, в том числе, двигательными, действиями. Таким образом, переход от сознательной работы над определёнными исполнительскими действиями к их автоматизации и обратно, к сознательной работе над «тончайшими приспособлениями» составляет содержание инструментальной работы над музыкальным сочинением.

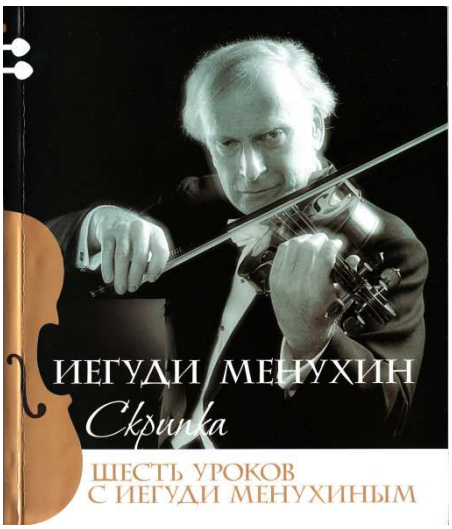
[320] Нейгауз Г. Размышления, воспоминания, дневники. М., Советский композитор, 1983, с. 89.
[321] Нейгауз Г. Размышления, воспоминания, дневники. М., Советский композитор, 1983, с. 89.

Категория исполнительского навыка не могла не попасть в сферу «интересов» музыкальной психологии как науки о специфике музыкальной деятельности.

В дополнение к общепсихологическим положениям музыкальная психология справедливо поднимает дополнительный вопрос формирования и сохранения навыка как наиболее актуальный в исполнительской деятельности инструменталиста, обосновывая необходимость постоянных упражнений как условия поддержания игровой «формы», то есть разнообразных психомоторных навыков.

В отличие от многих других навыков, которые также имеют свойства потери качества, двигательный состав музыкальных навыков слишком сложен и специфичен, автоматизмы, обеспечивающие навык, в «обычной» деятельности не присутствуют, поэтому вне деятельности угасают, распадаются и остается только на уровне нуждающихся в практическом обновлении сведений.

По Бернштейну, в ряде навыков, как например, беге на коньках, умении ходить по канату, езде на велосипеде, плавании и т. п., «имеет место один абсолютно всеобщий закон: во-первых, в какой-то момент эти умения постигаются сразу, как будто каким-то озарением, и, во-вторых, раз уловленное умение этого рода не утрачивается больше никогда, пожизненно, какой бы долгий перерыв ни был у человека в практике этого движения и как бы далеко ни зашла его общая растренированность в нем. Основного умения держаться на поверхности воды, на велосипеде, на канате и т. п. также нельзя забыть, как невозможно забыть, например, облика моря, виденного хотя бы однажды в жизни, или вкуса какого-нибудь раз испробованного кушанья».[322]



Необходимо согласиться с тем, что по такому «сценарию» идёт приспособление к инструменту у одарённых детей (предрасположенных к освоению именно данного инструмента, поэтому в лексике педагогов появились такие термины как «скрипичный» ребёнок, «пианистичный», «виолончельная фактура» и т.д.). У педагогов создаётся впечатление, что одарённые дети не осваивают навыки вновь, а, как будто бы вспоминают их.

С другой стороны, сложно согласиться с тем, что инструментальные навыки могут сохраниться при очень большом перерыве в практике. Знания, опыт – сохраняются, несомненно, но вот двигательные навыки, связанные с мелкой моторикой, восстанавливаются с большим трудом. Как пишет Иегуди Менухин в своих «Шести уроках», инструмент, если не готов стать его рабом, «останется лишь милым предметом музыкальной мебели, вялым и обиженным».

Кроме того, Менухин отмечает, необходима способность интеллектуального и "эмоционального" схватывания — буквально "*осознания руками*" — музыкального произведения. Занимаясь на скрипке, мы пребываем в одиночестве, но все то, что происходит в эти часы уединения, является решающим для того, что произойдет на сцене перед публикой».[323]

Сказанное Менухиным иллюстрирует необходимость *постоянного упражнения,* неустанной поддержки приобретённых навыков и, безусловно, верного их усвоения на начальных этапах обучения.

---

[322] Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии. — М.: Физкультура и спорт, 1991, стр. 239.

[323] Менухин И. Скрипка: Шесть уроков скрипичной игры. Пер. с англ. Научно-издательский центр «Московская консерватория», М., 2009,

Причиной неверного усвоения навыков на ранних этапах является чаще всего непонимание ребёнком сути оторванных от основной музыкальной задачи мелких действий, которые кажутся ему «отдельным» требованием педагога, не связанным с игрой на инструменте. То есть на данном этапе не хватает «смысловых коррекций всего движения». По примеру Бернштейна, таким образом, внимание упражняющегося в велосипедной езде должно быть направлено не на свои руки или ноги, а на лежащий впереди путь; внимание теннисиста — на летящий мяч, обрез сетки, движения противника, но никак не на свои собственные руки или ракетку. Такая концентрация (сосредоточение) на задаче в наибольшей мере мобилизует ведущий уровень (построения движений) со всеми его возможностями[324]. То есть, преследуя цель формирования у ученика двигательных навыков, педагог должен формулировать свои требования таким образом, чтобы ученик видел за этими требованиями дальнюю цель, основную – цельный звуковой художественный образ.

Вспомним цитату О.Ф.Шульпякова: «Работа Ваймана с учеником над образом всегда осуществлялась в единстве с проблемой его моторного воплощения, а техническая подготовка - под самым непосредственным воздействием образа. Постепенно, отнюдь не форсируя процесс, он следил за тем, как скрипач вживается в произведение, помогал ему нащупать верные двигательные пути для выражения различных эмоциональных состояний, терпеливо выжидая момента окончательного созревания трактовки. Пожалуй, именно это обстоятельство скорее всего способно объяснить, почему, никогда не ставя перед собой задачу воспитания виртуозов, занимаясь на уроках преимущественно музыкой, он тем не менее добивался значительного продвижения своих учеников именно в области техники. Между тем секрет раскрывался просто: Михаил Израилевич умел формировать технику, скоординированную с поставленной художественной целью и отвечавшую с максимальной полнотой требованиям интонационной выразительности исполнения. У его учеников почти никогда не возникало внутренней дисгармонии между абстрактно «удобными» двигательными приемами и теми «неудобными» ощущениями, которые появляются при их «музыкальной переделке». [325]

Думается, что и наиболее верный способ борьбы с возникновением излишних напряжений при первоначальном освоении двигательных навыков лежит именно в переключении внимания ребёнка на «смысловые» задачи, в музыкальном обучении это – звуковые и художественные, образно-слуховые, слухо-двигательные задачи.

Не исключено, что в большинстве случаев, имея в виду именно цель освоения двигательного навыка, педагог ставит перед учеником образно-слуховую задачу, желая тем самым добиться именно двигательного результата. Возникает ситуация, когда педагогу приходится быть дипломатом в переносном смысле этого слова (например, тонкий и умелый ход в ведении дела): педагог преследует одну задачу, а для ученика её представляет как несколько другую.

(Один замечательный профессор говорил мне, что педагогика – это благородный обман: педагог видит, что ученику трудно, и цель вряд ли будет достигнута, а ученику говорит: «У тебя это обязательно получится! Я в этом не сомневаюсь»).

В любом случае, было бы ошибкой на уроке ставить все задачи сразу, несмотря на то, что в каждом исполняемом произведении так оно и есть на самом деле. Так или иначе, объективно все задачи сразу не решаются, обычно в педагогике реализуются принципы постепенности, последовательности и целесообразности. Так, например, бакинские авторы предупреждают об определённой двойственности задач

[324] Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии. — М.: Физкультура и спорт, 1991, стр. 239.
[325] Шульпяков О.Ф. Педагогическая деятельность Ваймана. / Скрипичное исполнительство и педагогика. – СПб.: Композитор, Санкт-Петербург, 2006, стр. 427.

педагогического процесса: «Считаем целесообразным подчеркнуть, что многие из описанных деталей начинающий ученик не знает и не должен знать. Их имеет в виду преподаватель и применяет с учётом возможностей ученика. В распоряжении ученика единственно надёжным «инструментом» в данном случае является слух, который не только определяет качество игрового движения, но и помогает найти наиболее целесообразные пути к нему».[326]

Именно потому, что смысловые задачи создают возможность формирования различных сложных слухо-двигательных навыков, а не только сосредоточены на внешней форме приспособления к инструменту, музыкантами педагогами утверждается необходимость приоритетного развития навыков музыкального мышления. В связи с этим музыкальная психология уже в определение навыка вводит необходимую его связь с знаниями и умениями. Согласно теории А.Л.Готсдинера, *музыкально-исполнительский навык – это система сознательно выработанных движений, которые частично автоматизируются, позволяя этим реализовать музыкальные знания и умения в целенаправленной музыкальной деятельности.* ***Умения – это обобщения множества действий, их осознание и освоение, которые образуют мыслительные способы осуществления деятельности***. Это сложившийся алгоритм[327] действий, с помощью которого музыкальные знания применяются на практике.[328]

Как отмечает А.Л.Готсдинер, важная особенность умений заключается в том, что однажды сложившийся алгоритм может быть применен в различных условиях. После утраты прежних навыков или перерыва в деятельности умения осуществляют функцию руководства выработкой новой системы навыков и восстановления деятельности.

Готсдинер опирается на выводы П.Я.Гальперина о том, что если с самого начала дать ученику описание последовательных операций, из которых состоит новое действие, обеспечить полный набор ориентиров для каждой из этих операций, то метод «проб и ошибок» потеряет свою актуальность[329].

Игра на инструменте, по мнению Готсдинера, относится к сложным навыкам: в них акцент переносится на психологические, содержательно смысловые действия, осуществляющие определенную продуктивную деятельность. Это смешанные двигательно-сенсорно-мыслительные навыки, мыслительно-слухо-двигательные, музыкально-исполнительские и т.п. Их характерной особенностью является достижение определенной, но, по замечанию автора, «иногда достаточно отдаленной цели» в учебной деятельности, в которой реализуется и варьируется множество разнообразных навыков и простых умений.

В связи с указанной сложностью. Готсдинер предлагает «четырёхфазную структуру навыка»[330]. Даём её конспективно.

Первая фаза - установочная, ее содержание состоит в том, что у исполнителя складывается определенное представление и эмоциональное впечатление о пьесе как

---

[326] Тагиев М., Парсегов А. Проблемы мышечных ощущений при обучении игре на скрипке. – Баку, «Ишыг», 1978, стр. 27.

[327] Алгоритм - система правил и операций, с помощью которых выполняются сложные последовательные действия. И данном случае - программа сложных музыкально-исполнительских действий.

[328] Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. – М.: Межд. Акад. Пед. Наук, 1993.

329 Гальперин П.Я., Пантина Н.С. Зависимость двигательного навыка от типа и ориентировки в задании. // Ориентировочно-исследовательская деятельность. – М., 1958.

[330] Готсдинер А.Л. Формирование музыкально-слуховых представлений и выработка звуковысотных дифференцировок у школьников с плохими слуховыми показателями. //Методы активизации эстетического воспитания в школе: Уч. зап. ЛГПИ им. А.И.Герцена. Т. 371. – л., 1967.

предмете изучения; создается слуховой образ и намечается примерный план работы над необходимыми для его исполнения навыками.

Вторая фаза – аналитическая, её задачей является анализ основных элементов текста и технологии исполнения: аппликатуры, штрихов, голосоведения, ритмических особенностей, движения и т.д.

По справедливому замечанию Готсдинера, погружение в детали и преимущественное внимание к технической стороне часто приводят к тому, что ученик «не слышит ни мелодии, ни фразы». Он играет "каждую ноту в отдельности", и возникший в начале музыкальный образ теряется. Для того, чтобы соединить отдельные движения со звуками и связать их вместе в мелодию, приходится вызывать образ заново. Данная ситуация указывает на необходимость третьей стадии формирования навыка.

Итак, *третья фаза – синтезирующая.* Благодаря ей отдельные звуки и осуществляющее их движение объединяются в сознании в единый комплекс, т.е. синтезируются в *целостном действии*.

По мнению Готсдинера, переход от детальных замечаний к постановке музыкально-художественных задач, к осознанию содержания и формы произведения, расстановке смысловых и выразительных "акцентов" заметно ускоряет формирование двигательной части навыка и овладение музыкальным произведением в целом.

Четвёртая фаза, заключительная, так и определяется исследователем – *завершающая.* В ней происходит наиболее полное слияние слухового образа с его двигательным воплощением. В связи с тем, что на этом этапе происходит значительная автоматизация элементов движения, обеспечивается регулирование непрерывностью и стабильностью исполнительского акта[331], автор предлагает называть завершающую фазу ***оперативно-стабилизирующей***.

Итак, всё время, которое исполнитель тратит на изучение произведения и на одновременное (или параллельное) совершенствование исполнительской техники, оказывается посвящено приобретению и развитию навыков – по сути автоматизации как двигательных актов, так и некоторых процессов мышления. Так ли это хорошо? Не превращается ли при этом исполнитель в живой аналог «механического пианино»?

Автоматизация игры, - говорил Вайман, - хороша до тех пор, пока освобождает, а не порабощает исполнителя, одаривает его творческой свободой и уверенностью, а не заковывает в броню окаменелых стереотипных действий. Об этом пишет автор очерка о знаменитом скрипаче О.Ф.Шульпяков. Далее он комментирует это высказывание цитатой: «Здесь мысли Ваймана заставляют вспомнить известное высказывание Й. Сигети о том, что в скрипичной игре всегда могут возникнуть непредвиденные трудности, для преодоления которых наша подготовка окажется недостаточной, какова бы она ни была. Так почему бы нам не вступать в начале каждого трудового дня в борьбу с неожиданным и непривычным, вместо того чтобы ежедневно подвергать свой организм действию одних и тех же раздражителей (то есть одному и тому же ритуалу "разыгрывания") и отвечать на них одними и теми же рефлексами, подобно собаке Павлова. Таким путем скрипач упражняется в самообладании, которое понадобится ему при столкновении с неожиданным».[332]

---

[331] Вместе с тем при определенных условиях, когда играющий пытается проанализировать все элементы движении (как это было в начале работы над навыком), вмешательство сознания может привести к деавтоматизации навыка и его разладу.

[332] Сигети Й. Воспоминания. Заметки скрипача. М., 1969. с.99. Цитата по: Шульпяков О.Ф. Педагогическая деятельность Ваймана. / Скрипичное исполнительство и педагогика. – СПб.: Композитор, Санкт-Петербург, 2006, стр. 472.

О.Ф.Шульпяков не случайно, описывая методы работы выдающихся педагогов,[333]касается вопросов работы над исполнительскими навыками. Ему принадлежит теория обобщения навыков и обобщённости техники (автор разделяет эти понятия), им сформулирован принцип «анализа через синтез», в котором происходит не только развитие и взаимное приспособление слуховой и двигательной сфер, но и их сближение, а в итоге - слияние в сложный слухо-моторный синтез.[334]

Рассматривая вопрос обратной связи, заключающийся в том, что не только «техника вырастает из художественного образа», но и «художественный образ создается средствами техники», Шульпяков приходит к выводу о том, что чрезвычайно важен вопрос воспитания высокой двигательной культуры уже на ранних этапах развития музыканта.

Опираясь на теорию Бернштейна, Шульпяков рассматривает процесс интеграции и переноса навыковых действий и выстраивает систему обобщения исполнительских навыков и умений. По мнению исследователя, такой процесс обобщения даёт возможность избежать сложных ситуаций, когда игровые действия «каждый раз как бы заново воссоздаются применительно к осваиваемому художественному произведению, причем достигается это обычно ценой огромных усилий, неоправданных затрат времени и энергии исполнителя».

По мнению Шульпякова, оказываясь за пределами уже выученного произведения, такая техника оказывается нежизнеспособной, потому что «инструменталист не располагает необходимой суммой универсальных приемов, не может или не умеет высвободить навыки и умения от постоянной привязанности к конкретным художественным целям».

Обобщение многообразных факторов исполнительского мастерства, по Шульпякову, представляет собой сложный, многоуровневый процесс, охватывающий все стороны творческой деятельности музыканта. Исследователь определяет три уровня обобщения: *первый* – обобщение интонационно-выразительных моментов создаваемых интерпретаций, *второй* – объединение двигательных действий в основные технические формулы, *третий* – синтезирование игровых приемов на уровне двигательных ощущений.

О.Ф. Шульпяков, таким образом, обозначает одну из основополагающих проблем в исполнительском искусстве (которая и была отмечена нами в предыдущей главе) - проблему «общего» и «частного» в исполнительском искусстве, рассматривая её в области техники.

По мнению Шульпякова, современному музыканту уже трудно согласиться с определением техники как бесконечной суммы моторных рефлексов, сохранение которых требует от музыканта ежедневных многочасовых рутинных занятий. По определению Шульпякова, «*техника — не набор условно-рефлекторных связей, а сформировавшееся исполнительское умение, основу которого составляет совершенная координация движений, заключающееся в способности передавать средствами своего инструмента идейно-образное содержание воплощаемого произведения».* В системе профессиональной техники, по теории Шульпякова, навык выступает не в виде затверженного действия, а как рациональный способ выполнения поставленной задачи, допускающий вариативные изменения в своем двигательном составе.

---

[333] Беседы с Б. Гутниковым об искусстве скрипичной игры, Педагогическая деятельность М. И. Ваймана. / Шульпяков О.Ф. Скрипичное исполнительство и педагогика. – СПб.: Композитор. Санкт-Петербург, 2006, стр.341 – 479.

[334] Шульпяков О.Ф. Скрипичное исполнительство и педагогика. – СПб.: Композитор. Санкт-Петербург, 2006, стр. 271.

Шульпяков выражает диалектику развития любого исполнительского умения в простой схеме, аналогичной движению по спирали, где точки «а» и «А», расположенные на одной вертикали, отражают диалектику развития исполнительского умения от элементарного к сложному с последующим возвращением к простому, но на качественно иной ступени. По остроумному выражению Шульпякова, «между пунктом отправления «а» и пунктом назначения «А» лежит жизнь артиста. [335]

Один из основных выводов, которые делает О.Ф.Шульпяков, заключается в том, что техника существует в двух ипостасях: «как специфическое средство выражения конкретной музыкальной интонации (мысли) и как обобщение результатов всей исполнительской деятельности»[336]

Исходя из сказанного, – отмечает Шульпяков, – в равной степени оказываются неправыми как те методисты, которые полагают, что техника — это «универсальный молоток» (термин Э. Баха), произвольно конструируемый вне художественной практики, так и те, кто утверждает, что для каждого нового образа музыкант избирает совершенно новые движения. Любой специфический прием всегда несет в себе частицу общего, то есть не является принципиально новым для исполнителя. Вместе с тем, общее в технике постигается за счет ее специфических проявлений.

Шульпяков обращает наше внимание на различиях в явлениях «переноса навыка» и «обобщения исполнительских умений». Опираясь на психологическое определение понятия «обобщение», которое заключается в том, что обобщение есть объединение, сведение в средний итог многих частностей, чем больше частностей сведено в данном понятии, тем шире будет его обобщающий эффект[337], Шульпяков приводит пример проявления этого в исполнительской технике:

Первоначально усвоенное техническое действие, составляющее основу исполнительского навыка, обычно предстает в сознании играющего широко, со всеми побочными признаками. В таком виде, обремененное второстепенными подробностями, оно является малоподвижным средством, адресованным одной цели. В дальнейшем, приспосабливаясь к меняющейся художественной ситуации, теряя одни и обретая другие особенности, навык в чем-то, безусловно, остается верным себе, сохраняя тождественность во всех своих проявлениях. В нем все яснее начинает проступать инвариантное начало, которое связывает между собой его многочисленные модификации и которое составляет основу генерализованного способа выполнения данного вида художественно-технической задачи. Способ этот строится не на фиксации некой суммы движений, а на *схватывании принципа решения задачи*, постижении ее сущности.

Перенос есть распространение положительного эффекта от работы над одним видом навыка на другой, что не обязательно связывается с выделением и осознанием общего признака этих навыков и может происходить помимо воли играющего. Без переноса, очевидно, невозможно обобщение навыков, однако первое не равнозначно второму.

Обобщение навыков, на наш взгляд, приводит к тому, что универсальность приёмов не ограничивает музыканта, а, напротив, даёт ему возможность, владея основным набором технических средств, успешно видоизменять их в зависимости от

[335] Шульпяков О.Ф. Скрипичное исполнительство и педагогика. – СПб.: Композитор. Санкт-Петербург, 2006, стр. 254.
[336] Шульпяков О.Ф. Скрипичное исполнительство и педагогика. – СПб.: Композитор. Санкт-Петербург, 2006, стр. 265.
[337] Кольцова М. М., Обобщение как функция мозга, Л., 1967.

лежащей перед ним художественной задачи, не меняя самой основы навыка, тем самым «экономя» своё творческое время.

Наиболее естественные навыки, как правило, и обладают таким универсализмом, так как, прежде всего не создают непривычных для повседневной жизни лишних напряжений. Чем меньше меняются руки играющего на инструменте по сравнению с его обычными «бытовыми» движениями, тем больше оснований предполагать, что к игровым движениям найден самый простой и прямой путь. Это подтверждается многими высказываниями педагогов, в частности следующим:

«Как удивительно совпадает правильная игра с красотой!» - восклицал Михаил Израилевич в тех случаях, когда ученику удавалось, наконец «настигнуть» ускользавшую интонацию и передать её в естественно организованных движениях.[338]

Теорию обобщения навыков, так или иначе, продолжает В.Ю.Григорьев, в целом также опирающийся на основные выводы Н.А.Бернштейна. Однако Григорьев использует открытым для музыкантов Н.А.Гарбузовым метод «зонной природы» многих элементов музыкального мышления.[339]

По мнению Григорьева, исследуя инструментальное движение, следует иметь в виду, прежде всего вопрос о зоне игровых движений, в пределах которой оно эффективно выполняет свои содержательные функции. Вся наша деятельность имеет определенную зонную природу. Существуют оптимальные зоны общей постановки и ведения смычка, зоны целесообразных, координированных движений, зона художественной интерпретации и т.п. Зона движений, по мнению Григорьева — это варианты, «проторенный широкий путь, а не узкая дорога» [340].

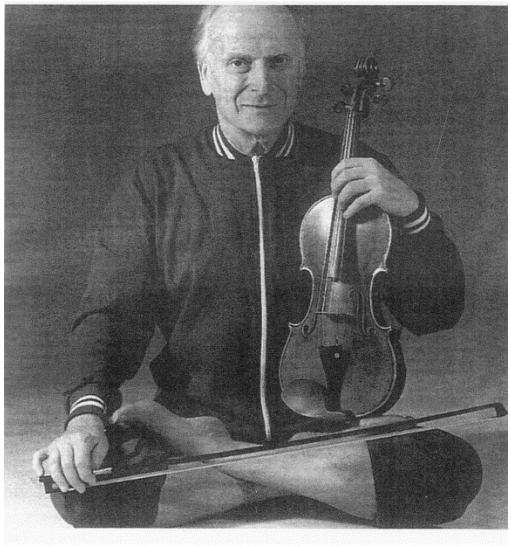
В зоне, отмечает Григорьев, важно не только понимание ее центра, как ориентира, так и границ зоны, за которыми нарушается свобода и координация движений, а, следовательно, усложняется процесс их смысловой направленности.

По теории Григорьева, вопрос об оптимальной двигательной зоне сводится к той координированной от природы области, где движения рук имеют максимальную степень свободы и координации, поскольку инструмент создан в расчете на человеческие руки. Если поднять руки перед собой — это будет вертикаль зоны. При сведении рук на груди и разведении их в стороны — горизонталь. Их пересечение дает центры для каждой руки. В центре зоны руки, поднятые вперед, держат мышцы, которые могут действовать долго, хорошо снабжаются кровью. Если отводить, к примеру, левую руку, поднятую и согнутую в локте как для держания скрипки, влево, можно почувствовать, как начнут все более напрягаться мышцы плеча — это вступили в действие мышцы, осуществляющие движение, многие из которых, особенно мелкие, не могут действовать постоянно, а только импульсами. Поэтому, если скрипка, альт держатся слишком отведенными влево, кроме возникающих дополнительных сложностей для достижения устойчивой координации руки, наступает зажатость, так как в отведенном положении руку фиксируют игровые мускулы, неспособные к

[338] Шульпяков О.Ф. Педагогическая деятельность Ваймана. / Скрипичное исполнительство и педагогика. – СПб.: Композитор, Санкт-Петербург, 2006, стр. 471.
[339] Гарбузов Н. Зонная природа звуковысотного слуха. Изд-во АН СССР, М., 1948; Гарбузов Н.А. Зонная природа динамического слуха.- М.: Гос. муз. изд-во.,1955; Гарбузов Н. Зонная природа темпа и ритма. Музгиз, М. – Л., 1950.
[340] Григорьев В. Ю. Методика обучения игре на скрипке. — М.: Издательский дом «Классика-XX1», 2006, стр. 40.

длительной непрерывной активности. Это относится и к правой руке, вынесенной слишком вперед (что не всегда верно рекомендуется при длинных руках).[341]

Таким образом, Григорьев обосновывает возникновение зажатости при неправильном усвоении постановочных навыков и поднимает вопрос о качестве всего спектра навыков.



Иегуди Менухин

Качество исполнительского навыка, по Григорьеву, независимо от его категории (постановочные, двигательные, навыки мышления и т.д.), включают четыре момента: устойчивость, перспективность, совместимость с другими навыками, легкость воспроизведения. Дальнейшая «жизнь» навыка связана с его совершенствованием, частичной перестройкой, включением в новые более сложные двигательные комплексы.[342]

Григорьев справедливо поднимает вопрос о том, что очень часто педагоги, говоря об «естественности инструментальных движений», понимают под этим сходство с бытовыми повседневными движениями, совершаемыми естественно и свободно. Григорьев считает, что здесь кроется ошибка.

Как нам кажется, здесь исследователь прав и неправ одновременно.

С одной стороны, инструментальное движение, действительно, отличается от бытового, хотя и использует многое из того, что знакомо человеку в обыденной жизни. Григорьев отмечает, что инструментальное движение совершается в пределах самостоятельной сферы сознания и действия, в единой системе «человек — инструмент». Эту мысль образно иллюстрирует Иегуди Менухин:

«Исполнитель — существо независимое; ничья чужая рука не установит произвольную высоту и ничье ухо, кроме как его собственное, не предпишет определенный строй. Он — и господин, и слуга, а как только смычок коснется струн, начинается удивительная борьба, где вызов и ответ сливаются воедино, а успех безраздельно принадлежит скрипачу».[343]

Поднимая вопрос о качестве, Григорьев справедливо устанавливает границы совершения инструментального движения: можно говорить о целесообразности, естественности, универсальности движений лишь в специфических условиях совершаемого исполнительского действия, которое требует определённых физических затрат, усилий, нагрузок, распределения мышечного нажима, - всё это в быту встречается лишь так же при выполнении некоторой специфической деятельности (и чаще также с применением каких-либо орудий труда).

С другой стороны, выводя инструментальное движение целиком из сферы привычных бытовых действий, мы впадаем в другую крайность: объясняя многие физические усилия, которых требует инструмент, спецификой деятельности, мы допускаем много излишних напряжений, без которых, на самом деле,

[341] Григорьев В. Ю. Методика обучения игре на скрипке. — М.: Издательский дом «Классика-XX1», 2006, стр. 40.
[342] Григорьев В. Ю. Методика обучения игре на скрипке. — М.: Издательский дом «Классика-XX1», 2006, стр. 44.
[343] Менухин И. Скрипка: Шесть уроков скрипичной игры. Пер. с англ. Нучно-издательский центр «Московская консерватория», М., 2009,

инструментальное движение может обойтись. И здесь, как раз, было бы уместно вновь вернуться к бытовому пониманию нами движений, в котором мы с детства привыкаем экономить наши физические усилия.

В качестве примера можно привести вопрос свободы игровых движений.

Воспринимая часто игру на инструменте как вид деятельности, далёкий от повседневной жизнедеятельности, юные музыканты привыкают «терпеть» большую степень скованности, зажатости мышц, принимая этот факт за необходимую для игры на инструменте работу. Вследствие этого, приобретаемые ими навыки часто далеки от тех, которыми владеют профессиональные музыканты – с минимумом мышечной нагрузки, вернее с абсолютной её целенаправленностью.

Состояние мышц профессионального музыканта, степень их свободы, как нам кажется, можно сравнить с тем, которое описывается мастерами восточных единоборств, которое состоит в умении произвольно расслабляться.

Фото с сайта Д.И.Дубровского

Как пишет Д.И.Дубровский, учёный, философ и одновременно мастер каратэ-до, произвольное напряжение всем нам привычно, «а вот с расслаблением в нужный момент – большие проблемы. Но только в состоянии расслабленности может быть достигнута мгновенная реакция, очень большая скорость действия, точность удара, его не прямолинейная, непредсказуемая траектория, сохранение хорошей позиции, экономия энергии и т.п. Напряжение длится лишь одно мгновение, когда удар достигает цели».[344]

Аналогично описанному, у музыканта во время игры на инструменте складывается впечатление, что единственное уплотнение мышц, естественное волевое усилие, сосредоточивается лишь в кончиках пальцев, подушках. Вся остальная часть руки, как будто бы сохраняет ту степень расслабленности и свободы, которую человек сохраняет в быту. Безусловно, такой подход может быть принят только при условии понимания, что никогда и ни при каких условиях не может быть изолированных движений, нарушающих цельность нашего организма, в котором каждый нажим кончика пальца связан с общим мышечным тонусом и всей системой организации движения, которую обосновал Бернштейн.

И всё же, овладевая инструментом, музыкант одновременно должен приобщаться к искусству наблюдения за своим организмом и вовремя «сбрасывать» с себя лишние, как было сказано выше – сопроводительные непроизвольные движения и напряжения мышц. Именно этот момент и возвращает нас к поставленному Григорьевым вопросу о качестве навыков.

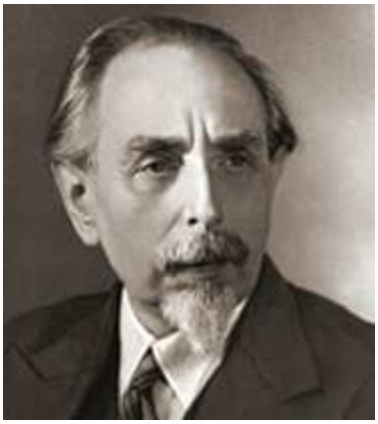
Качественный навык, в данном случае – двигательный, именно должен отвечать требованиям целесообразности, универсальности, системности, рациональности, - всем тем условиям, которые обеспечивают оптимальное (минимальное для решения исполнительских задач) мышечное напряжение. Такая «здоровая» мышечная нагрузка обеспечит длительный период профессиональной деятельности без возникновения профессиональных болезней рук с одной стороны и без опасных психологических

[344] Об этом на сайте Д.И.Дубровского, доктора философских наук, профессора, главного научного сотрудника Института философии РАН, профессор философского факультета Высшей школы экономики, сопредседателя Научного совета РАН по методологии искусственного интеллекта. http://www.globalistika.ru/dubrovsky/karate.htm.

ситуаций – с другой. Без такого углублённого внимания к вопросу мышечной свободы невозможно многочасовое общение с инструментом, к которому так стремится музыкант-профессионал, испытывающий настоящую любовь ко всем деталям исполнительского искусства.

Обладать мощным умением воздействия на слушателя с помощью своей игры и в то же время не тратить при этом непомерное количество физических сил – в этом состоит «физиологическое» искусство исполнителя. Вся энергия, потраченная во время игры – энергия психического свойства, по-своему разрушительная для организма, опирающаяся порой на неприкосновенные запасы энергии, но это, как принято говорить, уже совсем другая тема для разговора.

В нашей главе мы говорим о достижении технического совершенства, «когда музыка, чутко и проникновенно услышанная внутренним слухом, непосредственно воплощается в пластике движения»[345]



С.Е.Фейнберг

По мнению С.Е.Фейнберга, каждый исполнитель обладает определенным запасом приемов и навыков и подходит к интерпретации нового сочинения, применяя уже накопленные приемы мастерства. В то же время каждое произведение имеет свои особенности, требующие непредвиденных методов, иного отношения к звуку, ритму, технике. По словам мастера, чрезвычайно важно найти в себе силу, чтобы преодолеть «косность» привычного и открыть приемы, соответствующие данному произведению.[346]

Диалектика общего и особенного в технике раскрыта С.Е.Фейнбергом в следующих выводах: «Не будет ошибкой сказать, что каждое произведение, каждый пассаж или фигурация подсказывает свой особый технический прием. И всё же в этом непрерывном творческом потоке можно выделить несколько положений, которые необходимо уточнить и подвергнуть обсуждению. Каждый педагог, утверждающий принципы своей школы, должен суметь это сделать. Но важно позаботиться о том, чтобы этот теоретически обоснованный круг приемов не превратился в тяжелый догматический свод, который в чем-то помогает, а во многом вредит. Разнообразие фортепианных приемов прежде всего зависит от исключительной сложности и тонкости творческого процесса виртуоза-исполнителя. Необходимо учесть почти безграничное разнообразие фортепианного изложения. Кроме того, надо принять во внимание глубокое различие подхода к инструменту отдельных исполнителей, благодаря чему каждый большой пианист вырабатывает свой круг основных технических методов. Наконец, нужно учесть коренную ломку всех навыков и всех технических систем при переходе от одного стиля к другому, а также принять во внимание, что в каждый данный момент новые установки борются с прежними догмами, а это вносит особое разнообразие в игру каждого пианиста и в работу педагогов.[347]

Исполнитель-профессионал – это тот человек, который потратил весомое время своей жизни на воспитание себя, на создание себя, как личности, как мастера в своём ремесле, в непостижимых иногда человеческим интеллектом результатах его «ручной» работы.

---

[345] Фейнберг С.Е. Пианизм как искусство.- М., 1969, стр. 262.
[346] Фейнберг С.Е. Пианизм как искусство.- М., 1969, стр. 264.
[347] Фейнберг С.Е. Пианизм как искусствоМ., 1969, стр. 247.

Уровень профессионализма восхищает нас в любой области приложения человеческого разума и усилий, поэтому, думаю, позволительно в отношении настоящего профессионала-исполнителя сказать словами одного лётчика-испытателя, слегка перефразируя их для нашего случая:

Настоящий музыкант-исполнитель должен свободно играть на всем, что в принципе может звучать, и с некоторым усилием на том, что в принципе звучать не может[348].

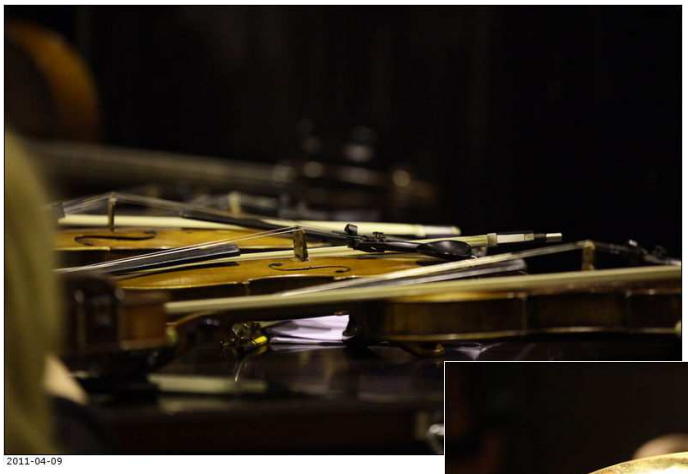


Фото Антона Завьялова

[348] Это изречение, давно ставшее в авиации классическим, принадлежит летчику-испытателю Сергею Александровичу Корзинщикову и в оригинале звучит так: «Настоящий летчик-испытатель должен свободно летать на всем, что только может летать, и с некоторым трудом на том, что, вообще говоря, летать не может». Галлай, Марк Лазаревич, Встречи на аэродромах: Документальная повесть. Очерки. Статьи. М., 1963; Галлай М. Л. Третье измерение. — М.: «Советский писатель», 1973.

Быть способным решить задачу

Так уж мы устроены: можем прожить полвека и не знать, что в нас кроется. Свои способности мы обнаруживаем лишь тогда, когда какой-нибудь толчок извне пробуждает их.[349]

Сэмюэл Лэнгхорн Клеменс
(Марк Твен)

Ровно сто лет назад двадцатилетним Владимиром Маяковским были написаны стихи, название которых не так известно, как последняя строка: «А вы ноктюрн сыграть могли бы на флейте водосточных труб?»[350].

Маяковский В.В. 1930.

Анализируя эту метафору, можно дать ей несколько интерпретаций. Например: смогли бы вы услышать музыку в обычном, окружающем нас, явлении? Или: а можете ли вы вырваться из привычно обыденного в сферу каламбура и причуд? Можете ли вы вообще увидеть поэзию там, где её, казалось бы, нет?

Из-за яркости вошедшей в историю последней строки многие забывают о том, что называется стихотворение «А вы смогли бы?», и смысл самого названия резко вырывается за пределы содержания короткого стихотворения, расширяя границы возможной интерпретации.

Поэт, не конкретизируя, просто вопрошая, восклицает: А ВЫ МОГЛИ БЫ?

Я сразу смазал карту будня,
плеснувши краску из стакана;
я показал на блюде студня
косые скулы океана.
На чешуе жестяной рыбы
прочел я зовы новых губ.
А вы
ноктюрн сыграть
могли бы
на флейте водосточных труб?

Смочь – глагол, который не так уж часто звучит в нашем лексиконе, очень часто его заменяют на более конформный – суметь. Но, если вдуматься в семантические отличия, это всё же разные виды действия.

Часто синонимы имеют довольно тонкие нюансы отличий, которые, не существенные на первый взгляд, имеют большое значение для понимания сути.

Мочь – уметь, быть в состоянии, иметь возможность, быть способным.

[349] Марк Твен. Жанна д'Арк. Перевод с английского И.Семежона и Н.Тимофеевой. Государственное издательство БССР. Редакция художественной литературы, Минск, 1961.
[350] А вы могли бы? (1913 г.) /Маяковский В. В. Собрание сочинений в 12-ти тт. — М.: Библиотека „Огонёк“, 1978.

Могли бы вы решить задачу? Что требуется от человека, чтобы решить ту или иную задачу? Ну, или просто: способны ли вы сыграть… «из Моцарта нам что-нибудь»…?

Нейгауз, поднимая вопрос о том, «как надо делать то, что называется художественной фортепианной игрой», обращается к двум афоризмам: словам Микеланджело: «La man che ubedisce all'intelletto» («Рука, повинующаяся интеллекту») и цитате из А. Блока: «Для того чтобы создавать произведения искусства, надо уметь это делать»[351]. При этом Нейгауз подчёркивает: «чем яснее то, что надо сделать, тем яснее и то, как это сделать. Цель сама уже указывает средства для ее достижения. Вот почему я настаиваю на том, чтобы музыкальное развитие предшествовало техническому или, по крайней мере, шло с ним непрерывно, рука об руку».[352]

Аналогичным нам кажется высказывание Ф.И.Шаляпина: «одних знаний недостаточно для решения задачи. Надобно еще уметь сообразить, понять и сотворить. Ведь для того, чтобы построить хороший мост, инженеру мало знать курс, который он проходил в школе. Он должен еще быть способным решить творческую задачу»[353].

Выделим ключевые слова: «интеллект», «уметь это делать», «развитие», «быть способным решить задачу».

Заметим, что, вырванные из контекста, данные понятия вовсе не адресуют нас к музыкальному искусству, но именно в них Нейгауз и Шаляпин видят средство достижения художественной цели.

Начнём со второго – «уметь это делать».

Мы редко задумываемся о том, как долго мы учимся делать вполне обыкновенные во взрослом мире вещи. Ходить, говорить, читать, считать. Мыслить.

Более того, иногда нам кажется, что эти элементарные умения доступны каждому *нормальному* человеку, и незачем что-либо усложнять.

Борис Кустодиев - Портрет Ф.И.Шаляпина. Холст, масло. 1922. (Государственный Русский музей)

Когда же речь заходит о выборе профессии или качестве выполняемой работы, то выясняется, что вышедшая на подиум красавица *не умеет ходить,* выбранный в качестве организатора некоего мероприятия ведущий *не умеет говорить*, непрофессиональный чтец *не умеет читать*, неопытный менеджер *не умеет считать* и так далее.

При столкновении со спецификой какой-либо конкретной деятельности, эти, ставшие обыденными, навыки начинают проявляться как весьма несовершенные: наши действия вновь становятся неуклюжими, плохо управляемыми, неуверенными. Нам заново приходится учиться говорить, читать, считать, но уже *в других специфически ситуативных условиях.* Где и как приобретаются эти новые умения?

Современная педагогика, в том числе профессиональная, разделяет понятия: знание, умение, навык, способности.

[351] Из речи «О назначении поэта» (1921).
[352] Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5-е изд. — М.: Музыка, 1988, стр. 77.
[353] Шаляпин Ф.И. Маска и душа. Фёдор Иванович Шаляпин. Сборник в трех томах. Том 1. Литературное наследство. Письма. Издательство: Искусство, Москва, 1959. Стр. 281-282.

На практике получается так, что все они объединяются, и трудно сказать, что является наиболее решающим фактором в той мере успешности, которая позволяет говорить о возможно полной самореализации человека.

Термин «самореализация» появился в отечественной психологии в начале 20 века и интерпретируется как «реализация собственного потенциала»[354]. В наиболее упрощённом виде определения самореализация представляет собой постоянную осмысленную мотивацию, обеспечивающую стремление и готовность к самовыражению личности в определённой сфере деятельности. В зарубежной психологии это понятие, пусть и не тождественное в глубоком научном понимании, но очень близкое в практическом, возникло как «самоактуализация» и принадлежит Абрахаму Маслоу[355].

Маслоу называют человеком, распахнувшим двери, поскольку известны его слова, сказанные им незадолго до смерти: «Я против всего, что закрывает двери и отрезает возможности». «Человек, — настаивал Маслоу, — должен быть тем, кем он может быть». В противном случае он, по сути, предаёт самого себя. Человек ответствен за себя; он то, что он выбирает, и что он из себя делает. «Если вы намеренно собираетесь стать менее значительной личностью, чем позволяют вам ваши способности, — грозил он своей аудитории, — я предупреждаю, что вы будете глубоко несчастливы всю жизнь»[356].

Внимание к вопросам «самореализации»-«самоактуализации», по мнению психологов, возрастает, с одной стороны, в связи с предъявлением более высоких требований к таким качествам человека, как способность к саморазвитию и самосовершенствованию, что продиктовано, в частности, обострением конкурентоспособности на профессиональном рынке труда[357]. С другой стороны, интерес к «самоактуализации» обусловлен общим гуманистическим направлением научных исследований.

Каким образом связаны понятия «умение делать» (по Нейгаузу) и «самоактуализация»?

Умение – термин педагогический, и вполне «заслуживает» того, чтобы отнести его к области «теории научения», весьма неодобряемой Маслоу: «99 % того, что написано по так называемой теории научения, просто неприменимо к развивающемуся человеческому существу, движущемуся к пределам возможного совершенства»[358].

Маслоу различает «внешнее научение» и «подлинное научение». Внешнее научение, по Маслоу, означает приобретение всевозможных навыков, «подобное складыванию в карман ключей или монет», внешнее научение – это просто усвоение еще одного нового умения. Дальние цели обучения, по теории Маслоу, – это пути, или способы, посредством которых можно помочь человеку стать тем, кем он способен стать, это и называется подлинным научением, это способ, каким обучаются самоактуализирующиеся люди.

Маслоу описывает «восемь путей» самоактуализации.

---

[354] Кудинов С.И. Функционально-стилевой подход в исследовании самореализации личности. // Наука. Образование. Практика. Сборник материалов региональной межвузовской научно-практической конференции. – Уфа : Восточный университет, 2007, с. 37-41.

[355] Абрахам Маслоу (1908 — 1970) — американский психолог, основатель гуманистической психологии.

[356] http://goriczwet.wordpress.com/2010/04/01/распахнувший-двери/

[357] Кудинов С.И. Функционально-стилевой подход в исследовании самореализации личности. // Наука. Образование. Практика. Сборник материалов региональной межвузовской научно-практической конференции. – Уфа : Восточный университет, 2007, с. 37-41.

[358] Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузырея. – М.: Изд-во МГУ, 1982, с.108-117.

Абрахам Маслоу

Во-первых, самоактуализация означает полное, живое и бескорыстное переживание с полным сосредоточением и погруженностью.

Во-вторых, самоактуализация – это непрерывный процесс выбора: продвижение или отступление. «Выбрать развитие вместо страха десять раз в день – значит десять раз продвинуться к самоактуализации».

В-третьих, слово "самоактуализация" подразумевает наличие Я, которое может актуализироваться. Прислушивание к собственному «Я» означает предоставление возможности этому «Я» проявляться. (Большинство из нас, по мнению Маслоу, чаще всего прислушиваются не к самим себе, а к «чужому» голосу).

В-четвертых, самоактуализоваться – это значит взять на себя ответственность. Всякий раз, когда человек берет на себя ответственность, он самоактуализуется.

Пятое. Прислушиваясь к внутреннему голосу, принимая на себя ответственность, человек, начинает понимать, что является его предназначением. Для того чтобы высказывать своё мнение, человек должен быть независимым от других, должен быть нонконформистом.

Шестое. Самоактуализация – это процесс актуализации своих возможностей. Это, например, развитие умственных способностей посредством интеллектуальных занятий. Самоактуализация означает реализацию своих потенциальных способностей.

Седьмое. Высшие переживания - это моменты самоактуализации. По мнению Маслоу, практически каждый испытывает высшие переживания, но не каждый знает об этом. «Если я люблю Бетховена и слышу в его квартете что-то такое, чего вы не слышите, как мне научить вас услышать это? Звуки ведь одни и те же, но я слышу нечто прекрасное, а вы остаетесь безразличным. Звуки вы слышите, но как мне дать вам возможность услышать красоту? Именно это – основная проблема обучения, а вовсе не обучение азбуке, арифметике и препарированию лягушек. Все это внешнее по отношению как к учителю, так и к ученику». Обучение «возможности услышать красоту», по Маслоу, единственно достойно труда учителя.

Восьмое. Найти самого себя, раскрыть, что ты собой представляешь, что для тебя хорошо, а что плохо, какова цель твоей жизни. По Маслоу – это самый болезненный процесс, так как связан «с отказом от защиты», которая заложена в психике человека.

Насколько прав Маслоу, называя современный педагогический процесс «внешним научением»?

Теоретическая педагогика отмечает, прежде всего, что процесс учения характеризуется двусторонностью. Как ни тривиально это звучит, но, с одной стороны в нем выступает педагог, мастер, который излагает программный материал и руководит процессом учения, а с другой стороны - обучающийся, который овладевает изучаемым материалом. Само собой разумеется, что эффективность обучения определяется во многом активностью обеих сторон. Однако, очень важный педагогический вывод состоит в том, что если педагог не возбудил интереса к уроку, не вызвал у ученика стремления к овладению знаниями, обучения не происходит[359].

Таким образом, важнейшим фактором в педагогике является организация и стимулирование самостоятельной учебно-познавательной деятельности учеников. В этом случае обучение вряд ли можно причислить к негативно воспринимаемому

[359] Харламов И.Ф. Педагогика. Учеб. пособие. — 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Гардарики, 2003, стр. 143.

«внешнему» научению, его ещё называют «сообщающим» обучением. Сообщающее (объяснительно-иллюстративное) обучение отличается тем, что учитель излагает знания в обработанном, "готовом" виде, ученики воспринимают и воспроизводят его, деятельность ученика репродуктивна.

Сообщающему обучению противопоставляется проблемное обучение. При проблемном обучении преподаватель не сообщает готовых знаний, а организует учеников на поиск, в ходе которого понятия, закономерности, теории познаются методами наблюдения, анализа фактов, мыслительной деятельности, результатом чего является получение знания[360].

Итак, обучение направлено на овладение учащимися знаниями, умениями и навыками, а также на развитие их мыслительных и творческих способностей.

Несколько определений.

Понятие *знания* выступает в двух значениях: 1) результат научного познания, 2) предмет усвоения. В связи с этим, знание – это: 1) совокупность идей человека, в которых выражено теоретическое овладение им предметом[361]; 2) понимание, сохранение в памяти и умение воспроизводить основные факты науки и вытекающие из них теоретические обобщения[362].

Умение – это владение способами применения усваиваемых знаний на практике.

В соответствии с этим определением, *навык* рассматривается как составной элемент умения, как автоматизированное действие, доведенное до высокой степени совершенства.

Под *способностями,* с точки зрения педагогики, принято понимать развивающиеся в процессе обучения психические свойства личности, которые, с одной стороны, выступают как результат ее активной учебно-познавательной деятельности, а с другой — обусловливают высокую степень умелости и успешности этой деятельности. Способности — это условие успеха в той или иной области труда или познавательной деятельности.

Способности подразделяются на *общие и специальные.* К *общим* способностям, помогающим добиваться успехов в учении, относятся такие индивидуально-психологические особенности детей, как трудолюбие, настойчивость, целенаправленность. К общим способностям относятся также внимательность, умение поддерживать произвольную память, сообразительность, упорство в преодолении трудностей и т.д.

Специальные же способности проявляются только в отдельных видах деятельности и основаны на природных задатках, которые также развиваются в процессе обучения. Есть, например, учащиеся, которые имеют хорошие музыкальные задатки, особую сообразительность в математике, склонность к литературному творчеству или изобразительному искусству. Хотя общие и специальные способности имеют свою специфику, развиваются они в тесной взаимосвязи и единстве. Такие психологические способности ученика, как трудолюбие, настойчивость в работе, произвольное внимание, содействуют развитию памяти и помогают успешнее заниматься по всем предметам[363].

Вооружившись, таким образом, теорией педагогики, вернёмся к высказываниям Нейгауза (Блока) и Шаляпина. Аналогичное ли значение в глагол «уметь» вкладывали Нейгауз и Шаляпин, или оно в чём-то отличается от смыслового значения педагогического термина?

---

[360] Воронов В.В. Педагогика школы в двух словах. М., 2002.
[361] Копнин Я. В. Диалектика, логика, наука. М., 1973. С. 194.
[362] Харламов И.Ф. Педагогика. Учеб. пособие. — 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Гардарики, 2003, стр. 145.
[363] Харламов И.Ф. Педагогика. Учеб. пособие. — 4-е изд., перераб. и доп. — М.: Гардарики, 2003, стр. 145.

Употреблённый выдающимися мастерами глагол «уметь» обладает, прежде всего, модальностью, если воспользоваться знаниями лингвистики. Понятие модальность пришло из классической логики, откуда лингвистика его заимствовала, и выражает отношение говорящего к тому, что он высказывает.

Как известно всем, изучающим иностранные языки[364], (а в наше образованное время – всем людям), модальные глаголы не называют действия, а только говорят о способности, возможности, необходимости или желательности его совершения. Само же действие называется следующим за ним глаголом всегда в форме инфинитива.

Таким образом, во взятых нами цитатах необходимо перенести акцент с глагола «уметь» на последующий – «делать». Тем более, что и сам Нейгауз, интерпретируя сказанное Блоком далее подчёркивает: «чем яснее то, что надо сделать, тем яснее и то, как это сделать».[365]

То же самое и у Ф.И.Шаляпина: «уметь сообразить, понять и сотворить»[366].

Эта многозначная связка - «уметь делать» (понять, творить) - выводит нас из области, доступной дидактике, в область поистине необъятную - в сферу деятельности человека, тем самым подтверждая, что между «умением делать» и «самоактуализацией» есть самая прямая связь, которая, в свою очередь, трансформирует вопрос в проблему личности.

Психология личности, как и всякая другая отрасль психологии, раскрывает большие просторы для познания и, в то же время, заставляет задуматься в очередной раз о попытке объять необъятное. Вместо переживаний на эту тему возьмём образец остроумия и мудрости из уже упоминаемой нами книги Н. А. Бернштейна. Приведём его целиком в качестве небольшого, но уместного, как нам кажется, отступления.

«Те времена, когда каждый деятель науки мог быть в разной мере ориентированным во всех отраслях естествознания, миновали давно и безвозвратно. Уже двести лет назад для подобного универсализма потребовался такой всеобъемлющий гений, как гений Ломоносова. И он, в сущности, был последним в мире представителем типа универсального натуралиста. За те два столетия, которые отделяют нас от него, объем и содержание естествознания выросли так безмерно, что научные работники затрачивают теперь всю свою жизнь на овладение материалом одной своей основной узкой специальности, и мало кто из них в состоянии выделить у себя достаточно времени даже для того, чтобы, не отставая от времени, следить за бурным потоком текущей научной литературы по этой специальности. О других отраслях той же науки, а тем более о других отраслях естествознания ему нередко некогда даже подумать.

Этот заливающий поток нового фактического материала по всем ветвям естественной науки и прямо связанная с его ростом все большая дифференциация научных и научно-прикладных профессий все сильнее и сильнее угрожают превратить их представителей в узких специалистов, лишенных какого бы то ни было кругозора, слепых ко

[364] В русской грамматике определение модальных глаголов, как нам кажется, более расплывчатое.
[365] Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5-е изд. — М.: Музыка, 1988, стр. 77.
[366] Шаляпин Ф.И. Маска и душа. Фёдор Иванович Шаляпин. Сборник в трех томах. Том 1. Литературное наследство. Письма. Издательство: Искусство, Москва, 1959. Стр. 281-282.

всему, кроме той тесной тропинки, по которой их направила жизнь. А это сужение поля зрения опасно отнюдь не только потому, что лишает людей всей неотразимой прелести широкого общего образования, но главное потому, что приучает из-за деревьев не видеть леса даже в своей специальности, выхолащивает творческую мысль, обедняет работу в отношении свежих идей и большой перспективы. Уже Джонатан Свифт, тоже двести лет назад, сумел пророчески предвидеть таких узких «гелертеров» с шорами на глазах, слепых зарапортовавшихся чудаков, и жестоко высмеял их в изображенной им академии наук острова Лагадо.

Вот для преодоления этой-то опасности и необходима научно-популярная литература. Да охранят ее все музы от снисходительного высокомерия к читателю, от горациевского «Odi profanum vulgus et arceo» (Ненавижу темную чернь и гоню прочь). Она видит в читателе не профана, не вульгарную чернь, а собрата, которого нужно ознакомить с главными основами и последним словом смежной науки, до чего он никак не мог бы добраться, если бы ему пришлось штудировать эти вопросы по горам первоисточников и специальной литературы. Она стремится обеспечить ему тот широкий кругозор, который необходим как для научно-теоретического, так и для практического творчества в любой области, стремится не принизить себя до какого-то воображаемого и неуважаемого профана, а поднять собрата-читателя иной специальности на высоту птичьего полета, откуда можно обозревать весь мир.

Современный деятель — все равно как теоретики, так и практики — должен знать все о своем основном и основное обо всем». [367]

Следуя советам Бернштейна, возьмём на рассмотрение лишь одну стратегию, какой является личностный подход. Используем, как обычно, теорию С.Л.Рубинштейна.

Основные положения подхода, который впоследствии стали называть личностным, С.Л.Рубинштейн начал разрабатывать ещё в 30-е годы 20 века. На первых этапах разработки этого подхода С. Л. Рубинштейн видел основную задачу в установлении роли деятельности в развитии личности, в дальнейшем он больше стремился обусловить активность личности, понимая личность как основание, интегрирующее все психические процессы[368].

По мнению Рубинштейна, все психические процессы протекают в личности, и каждый из них в своем реальном протекании зависит от нее. Это выражается, во-первых, в индивидуальных различиях, которые проявляются в самом содержании воспринимаемой ими действительности. Во-вторых, психические процессы зависят от общего развития личности. Связь чувств с настоящими установками личности существеннее, чем связь их с прошлыми чувствами. В-третьих, психические процессы представляют собой сознательно регулируемые действия или операции, которыми личность как бы овладевает и которые она направляет на разрешение встающих перед ней в жизни задач.

Таким образом, Рубинштейн приводит нас к выводу о том, что вся психология человека является психологией личности. Личность образует основу, изнутри определяющую трактовку психики человека в целом.

«Стоит обратить внимание на то, какое огромное место в жизни музыкального человека может занять музыка, и в какой мере музыкальные впечатления могут заполнить и обогатить его жизнь, чтобы понять, какое большое потенциальное богатство для духовной жизни личности заключено в ее чувствительности». [369]

[367] Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии. — М.: Физкультура и спорт, 1991, стр. 14.
[368] Прим. составителей к изданию Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком, 1999.
[369] Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком, 1999, стр. 541.

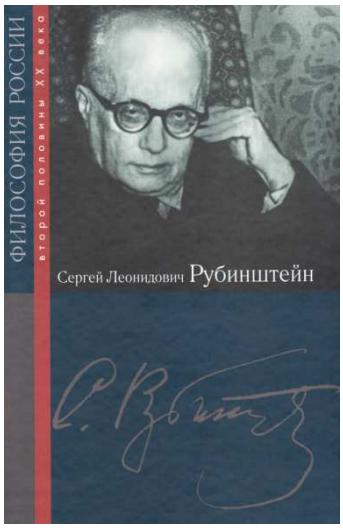
Личность не формируется сначала, а затем начинает действовать: она формируется в ходе своей деятельности. Поэтому изучение психологической стороны *деятельности* является не чем иным, как изучением психологии *личности* в процессе *ее деятельности.*

Изучение психического облика личности, по теории Рубинштейна, включает три основных вопроса. Первый вопрос гласит: *чего он хочет* (вопрос о направленности личности), второй вопрос: *а что он может* (вопрос о способностях, дарованиях человека) и третий вопрос - *что он есть* (вопрос о характере человека).

То, что особенно значимо для человека, выступает, в конечном счете, в качестве мотивов и целей его деятельности и определяет подлинный стержень личности.

Наличие интереса к определенной области деятельности стимулирует развитие способностей в соответствующем направлении, а наличие определенных способностей, обусловливая плодотворную работу, стимулирует интерес к ней.

Согласно теории Рубинштейна, личность человека многообразна и противоречива, но всегда находится такая стержневая для данной личности позиция, с которой все свойственные ей противоречия смыкаются в единстве.



В итоге Рубинштейн выдвигает три основных положения, которые, по его мнению, приобретают принципиальное значение для понимания психологии личности.

1. Психические свойства личности в ее поведении, в действиях и поступках, которые она совершает, одновременно и проявляются, и формируются. *Личность* и ее психические свойства одновременно и *предпосылка,* и *результат* ее деятельности.

2. В психическом облике выделяются различные черты, характеризующие разные стороны личности; но при всем своем многообразии, различии и противоречивости основные свойства, взаимодействуя друг с другом в конкретной деятельности человека и взаимопроникая друг в друга, смыкаются в единстве личности.

3. Психический облик личности во всем многообразии психических свойств определяется реальной действительной жизнью человека и формируется в конкретной деятельности.

Безусловно, теория Рубинштейна была далее развита отечественными психологами, но для понимания поставленной нами проблемы этих сведений, пожалуй, вполне достаточно, чтобы получить представление о личностном подходе.

Возвращаясь к толкованию избранных нами понятий (*знания*, *умения, навыки),* мы понимаем, что, претерпевая изменения в русле личностного подхода, эти понятия приобретают более значимую определенную мотивацию:

Знания – это совокупность усвоенных сведений, понятий и представлений о предметах и явлениях объективной действительности.

Навыки – это усвоенные автоматизированные двигательные, сенсорные и умственные действия, выполняемые точно, легко и быстро при незначительном напряжении сознания и *обеспечивающие эффективность деятельности* человека.

Умения – это достигнутая в процессе обучения возможность человека творчески применять знания и навыки и *достигать желаемого результата* в непрерывно меняющихся условиях практической деятельности[370].

Как мы видим, более всего «пострадало» от личностного подхода именно определение «умений», всё более приближаясь к тому смыслу, который в него вкладывали, как нам кажется, Нейгауз и Шаляпин в приведённых выше цитатах.

Личностный подход, думается, и подразумевался выдающимися деятелями искусства, учитывая тот факт, что психология личности существует уже более века. Так, ещё в 1905 году В. М. Бехтерев выделяет как субъективные, так и объективные стороны личности.

В. М. Бехтерев среди слушателей Императорской Военно-медицинской академии (1912)

Кроме объединяющего начала, считал Бехтерев, под личностью следует понимать и направляющее начало, которое руководит мыслями, действиями, поступками человека. Бехтерев подчёркивал, что личность, как понятие, содержит в себе активное отношение к окружающему миру, основанное на индивидуальной переработке внешних воздействий. Но обогащение, которое вносит личность в окружающий её внешний мир, содержится не в субъективных, а в объективных явлениях. *Только объективные проявления личности доступны внешнему наблюдению, и только они одни составляют объективную ценность*.

Ни оригинальность ума, по мнению Бехтерева, ни творческие способности, ни то, что известно под названием воли, в отдельности ничто не составляет личности, но общая совокупность психических явлений со всеми их особенностями, выделяющая данное лицо от других и обусловливающая её самодеятельность, характеризует личность с объективной её стороны[371].

Таким образом, умение подразумевает определённый личностный вклад, который подкрепляется «*развитием*» (по Нейгаузу: «…я настаиваю на том, чтобы музыкальное развитие предшествовало техническому или, по крайней мере, шло с ним непрерывно…»).

По мнению Л. С. Выготского, вопрос об *отношении обучения и развития* ребенка представляет собой самый центральный и основной вопрос, но, тем не менее, является «самым темным и невыясненным». [372]

Л.С.Выготский

Трудно сказать, как оценил бы состояние этого вопроса Лев Семёнович в наше время, но можно предположить, что в практике нет однозначности в отношении к этому вопросу и сейчас. В связи с этим можно считать актуальными следующие тезисы Выготского.

По мнению учёного, все существующие решения вопроса об отношении развития и обучения ребенка можно было свести к трем основным группам: первая группа исследований предлагает вариант независимости процессов детского

[370] Крысько В.Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах. Минск. Харвест, 1999.
[371] Психология личности в трудах отечественных психологов. Сост. Куликов Л.В. – СПб, Издательство «Питер», 2000. (Серия «Хрестоматия по психологии»)
[372] Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.;Л.: Учпедгиз, 1935. С.3—19.

развития от процессов обучения, вторая группа объединена вокруг противоположного тезиса, который гласит, что обучение и есть развитие; третья группа теорий пытается преодолеть крайности одной и другой точки зрения путем простого их совмещения, создавая дуалистические теории развития. (Вспомним также дуализм, правда, другого рода, упоминаемый Нейгаузом в отношении музыкального обучения).

Отталкиваясь от этих трёх групп теорий и, естественно, глубоко проанализировав их,[373] Выготский предлагает более правильное, на его взгляд, решение того же самого вопроса. В основу решения Выготский ставит понятие зоны ближайшего развития.

Отталкиваясь от того, что обучение, так или иначе, должно быть согласовано с уровнем развития ребенка — по мнению Выготского, это эмпирически установленный и многократно проверенный факт – учёный предлагает определить два уровня развития ребенка, без знания которых невозможно найти верное отношение между ходом детского развития и возможностями его обучения. Первый уровень Выготский называет уровнем актуального развития ребенка. Имеется в виду тот уровень развития психических функций ребенка, который сложился в результате определенных, уже завершившихся циклов его развития.

При определении умственного возраста ребенка, по теории Выготского, мы почти всегда имеем дело с уровнем актуального развития. Однако простой опыт показывает, что этот уровень актуального развития еще не определяет с достаточной полнотой состояние детского развития на сегодняшний день.

По мнению Выготского, ребенок в состоянии под руководством взрослых сделать гораздо больше и притом сделать с пониманием и вполне самостоятельно. Расхождение между уровнем решения задач, доступных под руководством взрослых, и уровнем решения задач, доступных в самостоятельной деятельности, определяет зону ближайшего развития ребенка.

Таким образом, состояние умственного развития ребенка, по Выготскому, может быть определено с помощью выяснения двух его уровней — уровня актуального развития и зоны ближайшего развития. «Обучение, которое ориентируется на уже завершенные циклы развития, оказывается бездейственным с точки зрения общего развития ребенка, оно не ведет за собой процесса развития, а само плетется у него в хвосте»[374].

Учение о зоне ближайшего развития, по словам самого Выготского, позволяет выдвинуть формулу, определяющую, что только то обучение является хорошим, которое забегает вперед развитию. Обучение, с точки зрения Выготского, не есть развитие, но правильно организованное обучение ребенка ведет за собой умственное развитие, вызывает к жизни целый ряд таких процессов развития, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными.

Излагая данную теорию, Выготский отмечает, что между процессом развития и процессом обучения устанавливаются сложнейшие динамические зависимости, которые не вписываются в единую априорную формулу. Это проявляется в своеобразии, которое вносит каждый предмет в отношения между развитием и обучением.

Продолжая тему, мы рассмотрим с этой точки зрения тезис Нейгауза, здесь необходимо в очередной раз его повторить: «…я настаиваю на том, чтобы

[373] Об этом можно прочитать в первоисточнике: Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.;Л.: Учпедгиз, 1935. С.3—19.
[374] Теории учения. Хрестоматия. Ред. Н.Ф.Талызина, И.А.Володарская. М., Российское психологическое общество, 1998, стр. 10.

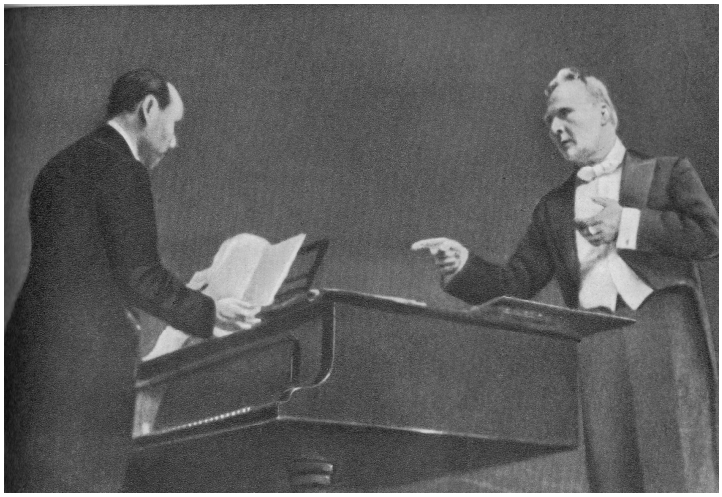
музыкальное развитие предшествовало техническому или, по крайней мере, шло с ним непрерывно, рука об руку».[375]

Нейгауз не противоречит формуле Выготского, а, напротив, подтверждает её. В данном случае, как нам представляется, музыкальное развитие играет роль зоны ближайшего развития, обеспечивая мотивы и стимулы для технического развития.

Нам удалось, так или иначе, обсудить два ключевых понятия – «умение» и «развитие». Далее, как нами было запланировано, следует перейти к озвученному Шаляпиным требованию быть способным решить творческую задачу.

Сознательно выведем из этой формулировки определение – творческую, с одной стороны, с целью исключить на время из области обсуждения тему творчества, как особо сложную, с другой стороны – допуская тот момент, что решение задачи в любом случае, в той или иной степени, связано с творческим мышлением.

Способность решать поставленные задачи, безусловно, опирается на процессы, обсуждаемые нами выше: умственное развитие, умения, знания, навыки. Все они связаны с процессом мышления, но решение поставленной задачи происходит непосредственно с помощью мышления.



Ф.И.Шаляпин на концерте. 1936 г.

Нужно ли учить и учиться мыслить, или это – естественный процесс, сопровождающий жизнедеятельность человека?

По мнению педагогов, история, литература (да и, в общем, многие другие точные и гуманитарные науки) не просто дают знания по своему предмету, а ещё и развивают мышление. Даже на чисто интуитивном уровне практически все понимают, что мыслить и думать – это, в сущности, разные вещи. И как бы прозаично и тривиально это ни звучало, педагогам часто приходится убеждаться в том, что даже вполне взрослый ученик (студент) не всегда владеет навыком мышления, необходимым в решении многих даже чисто учебных задач.

В обучении музыкальному искусству, где к вершинам можно придти только благодаря развитому творческому мышлению, порождающему идеи, индивидуальные трактовки, неожиданные концептуальные решения, раскрывающие новые аспекты подхода к решению «вечных» вопросов, наиболее ярко проявляется заметная тенденция к стандартизации мышления, нивелирования субъективности, а, порой, и просто отрицания необходимости интеллектуальной работы. Очевидно, именно поэтому Шаляпин так подчёркивает способность решения творческих задач.

Иначе говоря, развитое мышление не всегда присутствует в нашей деятельности, если она напрямую, явно, не связана с интеллектуальным трудом, лежащим, скажем так, – уже в основе профессии. Более того, умение мыслить не кажется тем, востребованным в повседневной практической жизнедеятельности навыком, которые мы приобретаем априори, не рассуждая о их необходимости, не сомневаясь в ней. Глубокое мышление возникает лишь как качество определённой направленности личности.

[375] Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5-е изд. — М.: Музыка, 1988, стр. 77.

Таким образом, цепь наших рассуждений привела нас к тому, что два ключевых момента в рассматриваемых нами цитатах – интеллект и способность решать задачу – очень тесно связаны между собой.

Интеллект развивается благодаря базовому образованию и внутренней мотивации. Психологи при этом утверждают, превращение цели (в данном случае цель – развитие интеллекта, то есть способности к познанию, которая объединяет все виды познавательной деятельности человека: ощущение, восприятие, память, представление, мышление) в мотив может произойти, только если накапливаются *положительные* эмоции[376]. Не подвергая сомнению данный тезис, мы уверенно воспринимаем общеобразовательные предметы в школе как необходимые, по крайней мере, для базового умственного развития, и считаем, что они должны качественно преподаваться, вызывая естественный интерес к своему предмету. Интерес выступает как, безусловно, положительная эмоция.

Интерес - мотивационное состояние, побуждающее к познавательной деятельности, происходящей преимущественно во внутреннем плане. Кроме того, интерес выступает как усилие, связанное с преодолением интеллектуальных трудностей. Интерес тесно связан с собственно человеческим уровнем освоения действительности в форме знаний. Как известно, интерес возникает на основе познавательного влечения к той или иной области действительности и в процессе своего развития может перерасти в устойчивую личностную потребность в активном, деятельном отношении к своему предмету, в склонность[377].

Исходя из сказанного, развитие интеллекта обусловлено опять же необходимостью создания зоны ближайшего развития, которая, как было отмечено, создаётся обучением, опережающим развитие ребёнка. Такое правильно организованное обучение должно иметь в своей основе верные стратегии и проверенные методы, опирающиеся на науку.

В настоящее время проблемами интеллекта занимается когнитивная психология — психология познавательных процессов.

Психология познания, или психология познавательных процессов, с одной стороны, включает разделы общей психологии - психологию ощущения и восприятия, памяти, воображения, внимания, мышления; с другой стороны она затрагивает области от психофизиологии до социальной психологии и даже социологии, исследуя общий подход к решению проблем, возникающих в различных науках.

Широкий спектр вопросов когнитивной психологии обусловлен тем, что процесс познания неизбежно связан со многими другими, важными для жизнедеятельности человека процессами, такими как приобретение, сохранение, преобразование и применение знаний, процессы творчества, принятия решений, оценивания, семантические процессы, процессы понимания и речевые процессы. В сферу когнитивной психологии неизбежно входит и психология познавательных способностей, и психология развития. Таким образом, когнитивная психология является современной версией психологии познания[378].

Рассматривая вопросы, связанные с интеллектом, особенно в русле творческих проблем, мы неизбежно выходим на разговор о процессе мышления, являющимся

[376] Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. М.: ЧеРо, при участии издательства "Юрайт", 2000.
[377] Орлов А. Б. Склонность и профессия. — М.: Знание, 1981. — 96 с. — (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Педагогика и психология»; № 11).
[378] Когнитивная психология. Учебник для вузов / Под ред. В. Н.Дружинина, Д. В. Ушакова — М.: ПЕР СЭ, 2002, стр. 7.

интегративным процессом, в котором в качестве компонентов участвуют многие другие процессы. По мнению психологов, особенно близким мышлению является понятие интеллекта, и становится ещё более ясным, если перевести на язык, понятный не специалистам. Понятие «интеллект» можно заменить на слово «ум». Оценивая уровень ума, мы оцениваем, на самом деле уровень интеллекта, поскольку интеллект — это способность к мышлению.

Термин мышление является более понятным на бытовом уровне, так как соответствует многим наиболее употребляемым значениям: мыслить, размышлять, осмысливать, думать. Таким образом, «ум», «интеллект» выражают свойство, способность, а обдумывание, мышление – процесс. Решая задачу, мы думаем, логически мыслим, соответственно, происходит процесс мышления. В то же время, мышление — это процесс, в котором реализуется интеллект. Таким образом, оба термина выражают различные стороны одного и того же явления. Интеллектуальный человек — это тот, кто способен к осуществлению процессов мышления.[379]

Интеллект, естественно, не даётся человеку от рождения, а образуется в результате познавательной деятельности, в которой проявляются соответствующие – познавательные (когнитивные) – способности. Общие умственные способности составляют фундамент интеллектуальной активности, определяя широту и глубину познавательного интереса, но появляются в ней опосредованно, преломляясь через всю структуру личности.[380]

Не углубляясь в сложную структуру общих и специальных способностей, учитывая довольно широкий разброс теорий и гипотез, остановимся на так называемой когнитивной парадигме, которая рассматривает работу психики как единой системы, перерабатывающей информацию. В этом процессе выделяют: приобретение, применение, преобразование и сохранение знаний.

Способность к применению знаний в данном подходе принято отождествлять с интеллектом как способностью решать задачи на основе имеющихся знаний.

Обучаемость является способностью к приобретению знаний, а креативность (общая творческая способность) — способностью к преобразованию знаний (с ней связано воображение, фантазия, порождение гипотез и пр.). Таким образом, в познавательной деятельности реализуются три основных общих способности: интеллект, обучаемость, креативность. Каждой из них соответствует специфическая мотивация и специфическая форма активности: интеллекту — мотивация достижений и адаптивное поведение, обучаемости — познавательная мотивация, креативности — мотивация самоактуализации (по А. Маслоу) и творческая активность.[381]

Таким образом, мы вышли, наконец, на тот виток наших рассуждений, где уместно «вернуть» в конструкцию «быть способным решать задачу» изъятое нами ранее определение «творческую», поскольку оно напрямую связано с такой способностью как креативность.

Креативность – область, изучаемая психологией творческих способностей, не менее богатая по наличию теоретических подходов, направлений и концепций. Анализируя одно-единственное изречение, принадлежащее Шаляпину (но, как это продемонстрировано), способное вывести на необъятные просторы науки, мы

[379] Когнитивная психология. Учебник для вузов / Под ред. В. Н.Дружинина, Д. В. Ушакова — М.: ПЕР СЭ, 2002, стр. 171.
[380] Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002, стр. 232.
[381] Дружинин В.Н. Психология общих способностей – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – (Серия «Мастера психологии»), стр. 15.

ограничимся лишь некоторыми сведениями, немного приоткрывающими суть творческого подхода в решении задач.

Говоря о способности решать творческую задачу, Шаляпин использовал этот уровень мышления как показатель степени готовности к художественной деятельности. Не просто «решить задачу», что явно сужает поле деятельности, а «решить творческую задачу», обладающую всеми особенностями, которые свойственны художественному творческому процессу как процессу создания чего-либо нового, но в обобщённом и в то же время субъективном художественном виде.

На практике получается, исходя из выше сказанного, что в искусстве как художественной деятельности, опирающейся на образное мышление, творческие способности реализуются как способности, общие для других видов деятельности. Исходя из такого вывода, научившись решать творческие задачи в каком-либо другом виде деятельности, обучающийся вполне может использовать усвоенные методы и в художественной деятельности методом рассматриваемого нами выше «переноса навыков». Это крайне важно. Говоря простым языком, творческому мышлению не нужно учиться в каждом виде деятельности отдельно, заново.

Неслучайно поэтому исследователи творческого процесса приходят к выводу о том, что «если специальные способности не будут развиваться под тотальным воздействием интенсивно развивающихся общих способностей, они выродятся в безжизненную, обескровленную технику»[382].

Профессор кафедры актёрского мастерства Анатолий Самойлович Шведерский[383] в своей замечательной статье поднимает вопрос, известный в музыкальной педагогике как «парадокс профессора Голубовской», говорившей, что учить надо только тому, чему нельзя научить.[384]

Статья Шведерского, о которой зашла речь, заслуживает того, чтобы на ней остановиться более подробно, по крайней мере – процитировать. Это послужит нам художественной иллюстрацией.

Начинается статья эпиграфом из стихотворения В.Брюсова:

Есть тонкие властительные связи
Меж контуром и запахом цветка.
Так бриллиант невидим нам, пока
Под гранями не оживет в алмазе.
Так образы изменчивых фантазий,
Бегущие, как в небе облака,
Окаменев, живут потом века
В отточенной и завершенной фразе.[385]

О чем эти строки? – спрашивает нас автор. И отвечает: «О том ослепительном моменте, когда находят свое неповторимо-прекрасное, казалось бы, беспредельно отдаленные и не связанные между собой видимыми нитями явления. О том, как это

[382] Шведерский А. С. Можно ли научить тому, чему нельзя научить? В сб.: Диагностика и развитие художественной одарённости. СПб.,1992, стр. 67–75.

[383] Шведерский А. С. Профессор Российской академии театрального искусства в Санкт-Петербурге. Среди его учеников такие известные актёры, как Михаил Боярский, Анна Ковальчук, Александр Андреев, Данил Лавренов.

[384] Об этом: Бронфин Е. Ф. Н. И. Голубовская – исполнитель и педагог. – Л.: Музыка, 1978; 773. /Нейгауз Г. Размышления, воспоминания, дневники. М., Советский композитор, 1983.

[385] Брюсов Валерий Яковлевич. Сонет к форме. 6 июня 1895. /Строфы века. Антология русской поэзии. Сост. Е.Евтушенко. Минск-Москва, "Полифакт", 1995.

обретенное «совершенно согласованное согласие» манит и привораживает скрытой дотоле от нас значительностью и сутью явлений, рождает перед нашим изумленным взором новую действительность. Когда мы становимся свидетелями такого чуда, мы говорим о таланте его создателя»[386].

Сказанное о стихах абсолютно соответствует по своему художественному уровню описываемым поэтическим строкам.

Так и должно быть, потому что методы исследования должны соответствовать характеру изучаемого предмета – неоспоримый принцип научного творчества.

Проблема, которую озвучивает А. С. Шведерский, находится абсолютно в русле избранной нами темы, то есть вопроса отношения творчества и ремесла. И, возможно, – со-отношения.

«Мне представляется, – пишет Шведерский, – что в наших учебных театральных заведениях произошел неправомерный сдвиг в сторону приоритета специальных способностей. Тому есть много причин. Одна из них в том, что развивать специальные способности проще, чем общие. Педагогу требуется для этого лишь определенная сумма знаний и собственных умений. Развитие же общих способностей требует того, что можно было бы назвать искусством педагогики, ибо они связаны с ощущением интуитивных процессов, с такими категория ми, как вкус, мера, тонкость, глубина, ощущение формы, чувства целого, атмосферы и т.д. и т.п., т.е. того, что нельзя просчитать, а можно лишь уловить, почувствовать. Это есть, собственно говоря, искусство учить тому, чему нельзя научить. И чем выше воспитан в ученике порог этих ощущений, тем интенсивнее будет он стремиться к подкреплению их способностями специальными» [387].

По мнению Шведерского, индивидуальность и неповторимость являются очевидными признаками общей одаренности личности. Именно общей одаренности, а не специальной.

Профессор отмечает такие качества общей одарённости личности как:

– предрасположенность к нестандартному мышлению, и, как следствие этого, — к созданию нового, оригинального;

– острое ощущение современности: творческий талант предчувствует и реализует то, что еще только «носится в воздухе»;

– готовность к прорыву через сложившиеся и укрепившиеся стереотипы мышления и понимания;

– независимость мышления проявление во всех сферах его деятельности отчетливого нонконформизма;

– сильно развитое ощущение времени, способность к сочувственному вниманию ко всему происходящему;

– высокий уровень сопричастности ко всему происходящему, установление множественных связей между явлениями действительности.

Важность последнего для всех видов художественного творчества Шведерский объясняет тем, что «чем многообразнее ощущаются эти связи, тем выше вариативность и возможность установления неожиданных соотношений, парадоксальных взаимодействий в процессе поиска и достижения поставленной художественной задачи».

---

[386] Шведерский А. С. Можно ли научить тому, чему нельзя научить? В сб.: Психология художественного творчества. Хрестоматия. Минск, Харвест, 1999, стр.387.

[387] Шведерский А. С. Можно ли научить тому, чему нельзя научить? В сб.: Психология художественного творчества. Хрестоматия. Минск, Харвест, 1999, стр.398.

Этот процесс накапливания множественности связей, «который обусловливается, обогащается миром впечатлений, работой воображения, аккумулирует работу интеллекта», по мнению Шведерского, создает важнейшие условия для формирования «*фонда подсознания*», включающего в себя не только объективные знания и связи, выработанные интеллектом, но связи, образовавшиеся на основе памяти чувств.

Фонд подсознания, по Шведерскому, таким образом, является основным источником творчества, обеспечивает неординарность творческого поиска, неповторимость результата художественной деятельности. [388]

Всё сказанное настолько полно очерчивает суть проблемы, что, возможно, мы уже готовы сказать, что достаточно ясно описали ту степень готовности к решению творческой задачи, которую имел в виду Шаляпин. Но! Здесь необходимо внести дополнение, состоящее в том, что великий певец, артист, художник, ставя перед артистом цель в решении творческой задачи, быть может, сформулировал её лишь в промежуточном варианте. Поясним.

Психологи, исследуя различные степени интеллектуальной активности, пришли к выводу о том, что существует три качественных уровня её развития. (Шаляпин, как нам кажется, остановился на втором).

Если при самой добросовестной и энергичной работе испытуемый остается в рамках заданного или первоначально найденного способа решения задачи, психологи[389] относят его интеллектуальную активность к пассивному уровню. Это, конечно, не означает общее отсутствие умственной деятельности, а только то, что эта деятельность каждый раз определяется действием какого-то внешнего стимула. Первый уровень интеллектуальной активности — пассивный уровень — это не состояние бездеятельности, не стремление избежать умственного напряжения, а уровень действия отдельного представителя общества. У одних сама новая деятельность вызывает интерес и доставляет удовольствие, у других деятельность вызывает бурный интерес, пока она нова и сложна. Но как только они овладевают этой деятельностью, и она становится для них монотонной, интерес иссякает и их интеллектуальную деятельность уже ничто не стимулирует.

Отсутствие собственного познавательного интереса и позволяет говорить об отсутствии интеллектуальной инициативы. Этот уровень соответствует современному понятию «общая одаренность».

Второй уровень определён психологами как эвристический. Испытуемых этого уровня отличает проявление интеллектуальной активности, не стимулированной ни внешними факторами, ни субъективной оценкой неудовлетворенности результатами деятельности. Имея вполне оптимальный способ решения проблемы, испытуемый продолжает анализировать состав, структуру своей деятельности, сопоставляет между собой отдельные задачи, что приводит его к открытию новых, оригинальных, внешне более остроумных способов решения. Каждая новая найденная закономерность оценивается и переживается самим «*эвристом*» как открытие, творческая находка. В то же время она оценивается только как новый, «свой» способ, который позволит ему решить поставленные перед ним задачи. Отсюда — предел интеллектуальной активности эвриста.

Казалось бы, этот уровень для показателя степени развития интеллекта достаточен, и можно было бы остановиться, что, по нашему мнению и соответствует

[388] Шведерский А. С. Можно ли научить тому, чему нельзя научить? В сб.: Психология художественного творчества. Хрестоматия. Минск, Харвест, 1999, стр.390.

[389] Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002, стр. 121-122.

тезису Шаляпина, но, тем не менее, наше, обывательское, мнение ошибочно: психологи выявили третий, высший уровень интеллектуальной активности.

Третий, высший уровень интеллектуальной активности — креативный, здесь обнаруженная испытуемым в ходе решения задачи закономерность становится для него не открытием, а самостоятельной проблемой, ради которой он готов прекратить предложенную ему в эксперименте деятельность.

Открывшаяся «непредвиденная» проблема рассматривается испытуемым как счастливая неожиданность. Креативы нередко просят позволить подумать над происходящим и не давать им больше задач. Перед ними теперь (по их убеждению) их собственная проблема, и решение ее для них более важно, чем достижение успеха в эксперименте. Опыты показали, что постановка проблемы, ее формулирование — мучительный процесс.

Постановка новой проблемы — феномен, который интуитивно осознаётся многими психологами как важнейший фактор творчества. Самостоятельная, не стимулированная извне постановка проблемы — качественная особенность интеллектуальной активности высшего уровня. Отсюда и определение высшего уровня интеллектуальной активности как креативного, творческого. Однако, по мнению психологов, термин, «креативный» более подходит к обозначению третьего уровня развития интеллекта, поскольку общепринятым «творческим» обозначается и процесс мышления, и литературная, артистическая, художественная и т.п. деятельность.

При сопоставлении второго и третьего уровня интеллектуальной активности, эвристического и креативного, выявляются два принципиально разных уровня творчества, соответствующих двум качественно различным уровням интеллектуальной активности, которым, в свою очередь, соответствуют и два типа мышления — эмпирическое и теоретическое.

Решая последовательный ряд задач, испытуемые в ходе эксперимента могут усмотреть формальные закономерности решения всей системы задач. В этом случае происходит сравнение, в результате которого возникает обобщение — «эвристика». Это — эмпирическое обобщение.

На креативном уровне интеллектуальной активности наблюдается процесс углубленного анализа, не требующий сравнения ряда ситуаций, — испытуемый ограничивается решением всего одной задачи. Найдя доказательство феномена, он уверен в его закономерности, так как понял его смысл и содержание. Это, бесспорно, характерная черта теоретического мышления, способного вскрывать существенное путем анализа единичного объекта.

Как отмечает академик Б. М. Кедров: «...В развитии науки, особенно современной, неизмеримо большую роль по сравнению с эмпирическими играют открытия теоретические. Именно они приводят к коренной ломке старых воззрений в науке и выработке новых воззрений, к общему научному движению вперед».[390]

Вместе с тем, и второй, и третий уровень соответствуют психологическому понятию творческой одаренности, в сравнении с первым, который соответствует, как мы уже говорили понятию общей одарённости.

Итак, на наш взгляд, мы достаточно обосновано и глубоко проанализировали тот уровень готовности к деятельности, который, по-видимому, *достигается благодаря интеллекту* и обозначен Шаляпиным как «умение решить творческую задачу». Дальнейший поворот событий в нашем исследовании заключается в том, что существует и обратная связь. Имеется в виду, что не только интеллект влияет на

[390] Кедров В. М. О теории научного открытия // Научное творчество / Под ред. М.Г.Ярошевского. — М., 1969.

качество творческой деятельности, на те «умения», которые были обозначены Нейгаузом, Шаляпиным и многими другими, но и сама творческая деятельность может оказывать влияние на развитие интеллекта.

Вопрос о том, только ли общее образование содействует развитию логического и творческого мышления и вообще глубокого интеллекта, не является вновь возникшим, но стал актуальным с тех пор как обучение музыке, как, впрочем и искусству в любых его видах, волей государственных указов определено как дополнительное. То есть не обязательное. Но правильно ли это?

Бесспорно, занятия музыкой, которые не мыслимы без овладения каким-либо музыкальным инструментом, являются той ситуацией, в которой происходит освоение ещё одного, «параллельного», мира, одновременно знакомого и незнакомого. Появляется ещё одна знаковая система, знание которой не для всех кажется бесспорно обязательным. И, если письмо, речь и счёт востребованы живой повседневной практикой, то без знания музыкальной грамоты, вроде бы, можно и обойтись.

И всё-таки всегда существовали и существуют также другие мнения. Так, один из замечательных профессоров Уральской консерватории[391] считал, что игре на скрипке, например, нужно учить ВСЕХ детей (не только с особым качеством одарённости). По его мнению, те качества, которые вырабатывает у человека обучение игре на скрипке, или даже просто попытка её освоения, не приобретаются более ни в каких других (!!!) видах деятельности. Скрипка – инструмент с нефиксированным звуковысотным строем, то есть не имеющий никаких видимых ориентиров, раз и на всегда определённых, соответствующих той или иной высоте звука. Овладение скрипкой, таким образом, предоставляет возможность для колоссального развития мышления, установления высоко развитых слухо-двигательных связей, способствующих ни с чем не сравнимому развитию нашего мышления. Играя на скрипке, человек не пользуется уже настроенными звуками, приведёнными в соответствие с рассчитанными эталонами, а сам создаёт высоту звука, выбирает среди множества верных и неверных интонаций, что не только образует почву для формирования особо мелкой моторики, но и создаёт беспрецедентную основу для более совершенного развития мыслительной деятельности.

Кроме отсутствующих ориентиров высоты звуков скрипка ещё и требует особых «приспособлений» организма к специфическому звукоизвлечению.

Какими фактами это можно подтвердить?

Вспомним, О. Ф. Шульпяков отмечал, что к движениям скрипача предъявляются особые требования. При игре на скрипке «возникает необходимость точно дозировать и осознавать степень самых незначительных напряжений, ибо в скрипичной технике они играют важную роль». [392]

Скрипка, на самом деле, – лишь один из инструментов, готовых продемонстрировать своё влияние на развитие мышления человека.

По теории А.Л.Готсдинера,[393] в отличие от простых действий, осуществляемых человеком в любой двигательной деятельности, художественно-исполнительские действия качественно перестраивают все его движения, поскольку действия в фортепианных, скрипичных или виолончельных исполнительских движениях активно участвуют в создании выразительного звучания.

---

[391] Речь идёт о замечательном педагоге, много лет преподававшем в Уральской государственной консерватории, а также в Свердловской (Екатеринбургской) музыкальной школе-десятилетке, Самуиле Израилевиче Гашинском.

[392] Шульпяков О.Ф. Скрипичное исполнительство и педагогика. – СПб.: Композитор. Санкт-Петербург, 2006, стр. 53.

[393] Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. – М.: Межд. Акад. Пед. Наук, 1993.

Кроме того, большое значение имеет выработка так называемых «приспособительных» качеств организма. А.Л.Готсдинер напоминает о том значении, которое придается *рабочей позе*, приспособительному положению тела для каждого вида трудовой деятельности. Независимо от того, пишет ли человек ноты, играет ли он сидя или стоя или даже только слушает музыку, удобно расположившись в кресле, рабочая поза, выражающаяся в приспособительном положении тела, должна обеспечить ему: 1) оптимальные условия для свободы движения рабочих органов (рук, кисти, пальцев) и доминирующих в этом процессе органов чувств зрения и слуха, не перегружая при этом органы равновесия и кинестетические ощущения; 2) длительную, без утомления и связанного с ним волевого и мышечного напряжения работу мозга и исполнительных органов.[394]

Привычка следить за правильностью положения своего тела за инструментом у музыканта переносится им и на другие виды деятельности, что не может не сказываться положительно на общем психомоторном балансе. Важность выбора рабочей позы, как отмечает Готсдинер, для любого исполнителя подтверждается длительными и прекращающимися эмпирическими поисками наилучшей "посадки" и "постановки" инструменталистов, которыми так богата история музыкальной педагогики.

Специфичность различных музыкальных профессий, по мнению Готсдинера, отличается и в структуре их психомоторики. В исполнительских движениях инструменталистов участвует всё тело. Траектория движения рук образует сложные мышечные сочетания, поскольку имеет и горизонтальное, и вертикальное направление.

В работе пальцев, как указывалось, наблюдаются микродвижения, которые выполняют важную функцию. У скрипачей, о чём тоже говорилось выше, эти микродвижения являются особенными: они дифференцируются отдельно в каждой руке и потому являются разноплановыми. Левая рука использует сложное сочетание вертикальных (нажим пальцев на струну), горизонтальных (перемещение руки вдоль грифа) и колебательных (вибрато); правая - пространственно протяжённые движения различной величины и скорости с различными переходами от горизонтальных (на струне соль) до почти вертикальных (на струне ми). Причем здесь особенно заметна постоянная связь макродвижений с микродвижениями кисти и пальцев на трости смычка. В них наиболее заметна смена "моментов движения" и "моментов покоя".[395]

По теории Готсдинера, в музыкально-исполнительских движениях наиболее важные и тонкие, смысловые координации, художественно-эстетические и выразительные, устанавливаются между слуховым образом и исполнительными органами. Этот вид координации выполняет основную задачу воплощения художественного образа в звучании. Координация между различными частями руки и согласованность в работе обеих рук являются подчиненными по отношению к художественной задаче.

Исследователь отмечает «двустороннюю связь» между рукой и мозгом. Рука "нащупывает" и "усваивает" необходимые движения, которые регулируются и отбираются слухом и мозгом. Закрепившись, эти движения образуют функциональную психофизиологическую систему, которая руководит всеми действиями и взаимно совершенствует их.

[394] Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. – М.: Межд. Акад. Пед. Наук, 1993, стр. 68 – 74.
[395] Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. – М.: Межд. Акад. Пед. Наук, 1993, стр. 72.

Всё сказанное является подтверждением того, что психомоторика, вырабатываемая в процессе овладения инструментом, положительно влияет, прежде всего, на мозговую деятельность обучающегося игре на инструменте.

Вновь обращаясь к теории Н. А. Бернштейна, имеет смысл напомнить о том, что «именно двигательные задачи, двигательные потребности, неумолимая жизненная необходимость двигаться все проворнее, все точнее, все ловче — вот что было ведущим началом в развитии мозга и всех его вспомогательных органов почти на всем протяжении его многовековой эволюции».[396]

Немаловажно также то, что в процессе игры на инструменте возникает ситуация единовременно действующих сложных факторов как психического, так и физического характера. Управлять этой ситуацией начинающий музыкант учится с первых дней. Таким образом, игра на инструменте представляет собой пример решения комплексных задач, в которых оказываются задействованными когнитивные, эмоциональные, личностные и социальные способности и знания исполнителя. Как отмечают психологи, одной из наиболее важных является способность анализировать и учитывать сразу множество разнородных факторов и делать многое одновременно.[397] Музыкальная деятельность, как никакая другая, даёт возможность развития этой способности.

Можно ли с уверенностью считать, что обучение игре на музыкальных инструментах действительно стимулирует развитие интеллекта? (И прав опытный педагог, говоривший, что на скрипке надо учить ВСЕХ детей).

Думается, что если гипотеза верна хотя бы наполовину, то это уже большой повод задуматься о некоторой обязательности этапа обучения игре на инструменте, быть может, для каждого ребёнка.

В любом случае, обучение музыке, не преследующее только цели будущего профессионального становления, успешно пропагандируется ведущими учёными. Так, например, Д.К.Кирнарская,[398] один из ведущих специалистов в области тестирования способностей, опубликовала чрезвычайно быстро ставшие популярными «Десять причин отдать ребёнка в музыкальную школу»[399]. Коротко они состоят в следующем:

1. Играть – это следовать традиции. Музыке учили всех аристократов

2. Музыкальные занятия воспитывают волю и дисциплину: заниматься на инструменте надо постоянно, регулярно и без перерывов. Музыка – это воспитание характера.

3. Занимаясь музыкой, ребёнок развивает математические способности. Он пространственно мыслит, попадая на нужные клавиши, манипулирует абстрактными звуковыми фигурами, запоминая нотный текст, и знает, что в музыкальной пьесе как в математическом доказательстве: ни убавить, ни прибавить!

4. Музыка и язык – близнецы-братья. Они родились следом друг за другом: сначала старший – музыка; потом младший – словесная речь, и в нашем мозге они продолжают жить рядом. Вначале было Слово, но ещё раньше был Звук.

5. Музыка структурна и иерархична: крупные произведения распадаются на менее крупные части, которые в свою очередь делятся на небольшие темы и фрагменты, состоящие из мелких фраз и мотивов. Стихийное понимание музыкальной

[396] Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии. — М.: Физкультура и спорт, 1991, стр. 126.
[397] Когнитивная психология. Учебник для вузов / Под ред. В. Н.Дружинина, Д. В. Ушакова — М.: ПЕР СЭ, 2002, стр. 225.

[398] Кирнарская Дина Константиновна - российский музыковед, профессор, доктор искусствоведения, доктор психологических наук, проректор Российской академии музыки им. Гнесиных
[399] «Музыкальная психология и психотерапия», № 6 / 2009. http://www.health-music-psy.ru

иерархии облегчает понимание компьютера, тоже сплошь иерархичного и структурного.

6. Музыкальные занятия развивают навыки общения или, как их сегодня называют, коммуникативные навыки.

7. Музыканты мягкосердечны и одновременно мужественны. Музыка смягчает нравы, но, чтобы в ней преуспеть, надо быть мужественным.

8. Занятия музыкой приучают «включаться по команде». Положение артиста на сцене приучает к максимальной готовности «по заказу», и ребёнок с таким опытом не завалит серьёзный экзамен, интервью при приёме на работу и ответственный доклад.

9. Музыкальные занятия воспитывают маленьких «цезарей», умеющих делать много дел сразу. Музыка помогает ориентироваться в нескольких одновременных процессах: так, читающий с листа пианист, сразу делает несколько дел – помнит о прошлом, смотрит в будущее и контролирует настоящее.

10. И, наконец, музыка – наилучший путь к жизненному успеху[400].

Итак, на обыденном уровне польза музыкальных занятий доказана. Обратимся снова к науке. Мы привели достаточно доводов, для того чтобы подтвердить обоснованность тезисов Нейгауза и Шаляпина о взаимосвязи достижений в искусстве и развития интеллекта. Более того, становится ясным также тот момент, что направление это находится в стадии глубоких научных исследований и открывает широкие перспективы для самой разнообразной проблематики.

Мы предположили также, что имеется и обратная связь, то есть не только интеллект помогает музыканту осваивать творческие глубины профессии, но и игра на инструменте стимулирует работу интеллекта через развитие моторики, изучение сложных психомоторных процессов.

В то же время здесь есть опасный момент «ухода в сторону». Может сложиться впечатление, что одно только развитие интеллекта может лечь в основу воспитания будущего музыканта, и с помощью тестов Айзенка[401] можно будет определять степень музыкальной одарённости.

Как отмечает Д. К. Кирнарская, тест Айзенка возник благодаря современной тенденции к тому, чтобы «неравенство рождения и воспитания было смягчено равенством образовательных возможностей».[402]

IQ или «коэффициент интеллекта» стал не просто научным понятием, но влиятельным фактором общественной жизни. В его основе лежит теория психолога Чарльза Спирмена, который еще в начале XX века приступил к измерению некоего общего «general»-фактора (G-фактора), опирающегося на умение выделять в предметах и явлениях повторяющиеся свойства и отношения и формировать на этом основании определенные выводы.

G-фактор, по мнению Д. К. Кирнарской, даёт нам возможность мыслить абстрактно, или, как определяет исследователь, - «аналогово», находить в предметах и явлениях сходства и использовать в аналогичных ситуациях. Более всего это проявляется в способности, которую определяют как обучаемость. Человек, обладающий g-фактором в большой степени, быстро и эффективно усваивает

---

[400] Материал дан с сильными сокращениями, мы рекомендуем обратиться к первоисточнику: «Музыкальная психология и психотерапия», № 6 / 2009. http://www.health-music-psy.ru

[401] Айзенк, Ганс Юрген (1916 — 1997) — британский учёный-психолог, один из лидеров биологического направления в психологии, создатель факторной теории личности, автор популярного теста интеллекта, известного как уровень IQ.

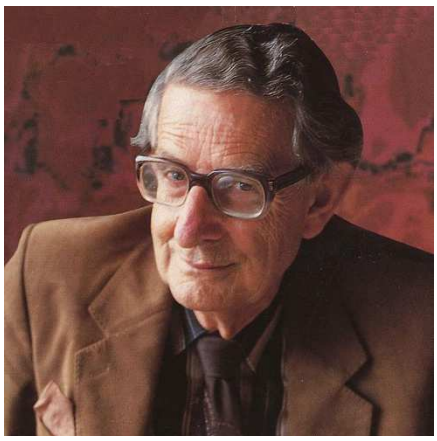
[402] Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности — М.: Таланты-XXI век, 2004, стр. 11.

алгоритмы, лежащие в основе тех или иных процессов и явлений, и умеет этими алгоритмами пользоваться.

Дальнейшая судьба тестов IQ, таким образом, была решена: он оказался действенным лишь в отношении диагностики среднего, но надёжного уровня профессиональных достижений. В принципе, его так и называют: тест «для общей оценки интеллектуальных способностей». В результате дальнейших исследований учёные пришли к выводу о том, что обучаемость, общий интеллект не может гарантировать высокого развития способностей в тех видах деятельности, в которых уровень высших достижений зависит от личностных качеств и такой способности, которая определена как креативность.

В защиту Ганса Айзенка можно сказать следующее. Теория не оказывается нежизнеспособной только от того, что неправильное, одностороннее, неуместное, нецелесообразное её применение приводит к неверным результатам или их отсутствию. Любая научная теория, оказавшись в ситуации «Мартышки и очков», может показаться несоответствующей предписанной ей значимости.

Сам Ганс Айзенк, цитируя Б. Барнса, отмечает, что при совершении революции в науке мы всегда оказываемся перед «пониманием неадекватности парадигмы в том виде, как она изначально была сформулирована, ее грубости, неудовлетворительной предсказательной силы, ограниченной области применения (которая в некоторых случаях бывает представлена единственным возможным приложением). Принимая парадигму, ученые не рассматривают ее как окончательный продукт: скорее, это основа для будущей работы, и только ради этого можно временно закрыть глаза на ее очевидные ограничения и недостатки. В нормальной науке парадигмы улучшаются и развиваются; они используются для нахождения новых решений, расширяя тем самым пространство научных знаний и умений»[403]. Таким образом, - продолжает Г. Айзенк, - «мы всегда оказываемся перед множеством несоответствий, проблем и вопросов, и все они требуют многих лет напряженного труда, прежде чем мы сможем быть уверены, что нашли правильные ответы»[404].



Ганс Айзенк

По мнению Айзенка, интеллект больше, чем какое-либо другое понятие в психологии, оказался объектом споров, критики и неприятия. Часто декларируется, что интеллект — нечто несуществующее, и поэтому любые попытки его измерить беспредметны. Однако говорить так — значит не понимать самой природы науки. «Мы вовсе не стремимся придать интеллекту материальность и в равной мере не утверждаем, что он «существует» в том же смысле, что и любой объект нашего окружения. Интеллект — научное понятие, такое же, как гравитация, эфир, электричество, химические связи, — все они не «существуют» в этом смысле, что, однако, не делает их менее ценными в качестве научных концепций. Понятия изобретены человеком с целью привнесения порядка в многоцветную и шумную сумятицу повседневных событий; их содержание не «существует» в общепринятом

[403] Г.Айзенк даёт ссылку на: Barnes B. T.S.Kuhn and social sciences. L.: Macmillan, 1982.
[404] Айзенк Г. Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. — 1995. — № 1. — С. 111–131.

смысле — психологическое понятие «интеллект» не отличается в этом от концепций физики»[405].

Ганс Айзенк, посвятивший свою жизнь изучению природы интеллекта, очевидно, привык к необходимости «защищать» избранное им направление от многочисленных нападок. Так в качестве ответа на обвинение в том, что общепринятой теории интеллекта не существует, и учёные до сих пор спорят о его природе, он приводит в пример ситуации в наиболее точных науках: «Такой подход можно было бы сравнить с определением тяготения по его следствиям: падению яблока на голову Ньютона, движению планет, приливным волнам, форме планет, движению Луны, существованию «черных дыр», траекториям комет и астероидов и т.д. Принятое в физике определение гравитации формулируется в терминах фундаментальных свойств материи, следствием которых и являются все перечисленные феномены: знаменитое уравнение Ньютона устанавливает зависимость тяготения от массы тел и квадратов расстояний между ними. Эта формула, как известно, описывает законы тяготения, но не объясняет его природы, так что, как уже говорилось выше, теоретические споры продолжаются по сей день». [406]

Таким образом, сказав несколько слов в защиту учёного, сделаем некоторые выводы. Несмотря на то, что деятели искусства указывают на интеллект как на один из наиболее действующих факторов в решении творческих задач, оказывается, что одного интеллекта для этого недостаточно, или, правильнее сказать, в творческой деятельности необходим некоторый «другой» интеллект.

Д. К. Кирнарская определяет пять основных понятий[407], сумма которых определяет успех в деятельности, — способности, одаренность, талант, интеллект и креативность. То есть успех определяет не общий интеллект, а интеллект, подкрепляемый другими составляющими одарённости. Хотя, по мнению Кирнарской, способности и интеллект, по-существу, синонимы: если интеллект — это мыслительный инструмент, то способности — это мыслительный инструмент, обращенный на определенную область деятельности.

Талант связан с творческим воображением, с фантазией и потребностью изобретать, как было сказано выше, с креативностью, выступающей в роли ведущего фактора. Способности и креативность, – отмечает далее Д. К. Кирнарская, – составляют основу таланта. Одаренностью часто называют то же самое, что и талант: наивысшую степень творческого потенциала к выполнению определенной деятельности. Одаренность и талант, мо мнению Д. К. Кирнарской, — также синонимы.

К этому выводу необходимо добавить, считает Д. К. Кирнарская, ведущую роль мотивации, на которую обратили внимание российские исследователи психологии творчества во главе с Я. Пономаревым. Они обнаружили, что при решении сложной задачи, выигрывают не самые умные и не самые интеллектуальные, а те, кто в состоянии зажечься проблемой, считать ее успешное решение делом чести и всерьез отчаиваться, если ответ не найден. [408]

Таким образом, можно сделать вывод о том, что Нейгауз и Шаляпин, мы продолжаем интерпретировать их тезисы, под способностью к решению творческой задачи имели в виду интеллектуальное взаимодействие со средствами

[405] Айзенк Г. Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии, 1995, № 1, стр. 112.
[406] Айзенк Г. Ю. Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии, 1995, № 1, стр. 114.
[407] Подробно об этом: Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности — М.: Таланты-XXI век, 2004, стр. 11-58.
[408] Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности — М.: Таланты-XXI век, 2004.

соответствующего вида деятельности, что, практически, подразумевает наличие специальных способностей.

Если речь идёт о решении творческой задачи в том или ином виде искусства, то подразумевается, как бы само собой, что формируется и реализуется это решение специфическими средствами, владение которыми должно соответствовать высокой планке поставленной интеллектуальной задачи.

Исследуя феномен особой способности, какой является музыкальность, А. В.Торопова выделяет исключительное использование свойств музыки как средства «преображения реальности». (Именно этой потребностью, по мнению автора, в приукрашивании или пробуждении, маскировке или разоблачении действительности обусловлено вездесущее проникновение музыки в текущую жизнедеятельность человека, где бы он ни находился и во все времена, в виде пения во время трудовой деятельности, музыки в авто и супермаркетах, не говоря уже о звуко-интонационном сопровождении ритуалов и празднеств).

Как считает А. В. Торопова, если реальность испытывает такие искажения при ее восприятии людьми под воздействием музыкального сопровождения, то изменения происходят и с людьми, обучающимися музыке, «разной музыке, в различном объеме и взаимодействии с нею».[409]

Для понимания процессов и механизмов музыкальной деятельности, по мнению исследователя, мало изучить общие закономерности музыкально-познавательных процессов и операций, необходимо осознать, что все эти процессы происходят в индивидуальной психике на основе более глубокого слоя личности – смыслового устройства сознания человека. Смысловое устройство сознания, по теории Тороповой, — это «некий индивидуальный фильтр, сквозь который человек воспринимает и «просеивает» реальность. Музыка, а вернее интонации отношений с миром также с первых мгновений оказывают свое формирующее воздействие на становление и закрепление этого индивидуального «фильтра». Видимо в этом заключается основная загадка мощности музыкально-преобразующего воздействия – в прямом обращении к смысловому «фильтру» личности».[410]

С помощью введения понятия смыслового устройства сознания А.В.Торопова обосновывает формирование и развитие музыкального сознания личности как сплава «бессознательных смысловых установок, музыкального опыта озвучивания отношений с миром и первичного музыкального воспитания». Именно на этой психологической базе, по мнению Тороповой, «произрастают все иные возможности музыкального развития и образования: музыкальное восприятие и мышление, креативность и эмоциональность базируются на смысловом устройстве индивидуального сознания, делающего более успешным или менее успешным процесс музыкально-педагогического воздействия». [411]

А.В.Торопова указывает на понимание *музыкальности* как *свойства мышления близкого поэтическому*. Признавая в качестве неоспоримой цели музыкального образования приобщение личности к общечеловеческой музыкальной культуре, в ходе которого происходит процесс освоения практических навыков исполнения музыки, осуществляется развитие личности, А.В.Торопова отмечает, что в каждом реальном акте восприятия музыки присутствует момент присвоения культурно-

[409] Торопова А.В. Музыкальная психология и психология музыкального образования. Учебно-методический издательский центр «ГРАФ-ПРЕСС», 2008, стр. 4.
[410] Торопова А.В. Музыкальная психология и психология музыкального образования. Учебно-методический издательский центр «ГРАФ-ПРЕСС», 2008, стр. 5.
[411] Торопова А.В. Музыкальная психология и психология музыкального образования. Учебно-методический издательский центр «ГРАФ-ПРЕСС», 2008, стр. 6.

социальных эстетических установок, норм, стереотипов, значений, способов и т.д. и, одновременно, момент порождения своего, индивидуального, уникального смысла, способа, слышания, понимания, исполнения и т.д.

В то же время, по теории А. В. Тороповой, восприятие музыки в огромной степени обусловлено *бессознательной* частью психики человека, именно поэтому необходимо учитывать и эту психологическую характеристику сущности восприятия музыки: большой «удельный вес» субъективности и бессознательности протекания этого процесса.

К нашей проблеме интеллекта в искусстве и в музыке в частности уместно подчеркнуть вывод А. В. Тороповой о том, что не стоит «переоценивать знаниевую парадигму (о музыке), особенно в сфере развития музыкального восприятия, в ущерб парадигме переживания музыки». Результатом процесса восприятия музыки, – напоминает нам исследователь, – является субъективный художественный образ, возникающий в музыкальном сознании и несущий уникальный личностный смысл, порождаемый индивидуальностью в большей степени бессознательно[412].

Карл Эмиль Сишор

Таким образом, учитывая указанную специфику музыкальной деятельности, можно говорить об особом виде интеллекта, оперирующего, в том числе, комплексом бессознательных процессов, так, например, называемого «музыкального интеллекта». Так, К.Сишор рассматривал *музыкальность как совокупность* отдельных несвязанных между собой «талантов», которые объединяются в пять основных групп: музыкальные *ощущения и восприятие;* музыкальное *действование;* музыкальная *память* и музыкальное *воображение*; музыкальный *интеллект;* музыкальное *чувствование.*[413]

И. Крис считал, что музыкальность имеет три главных стороны: интеллектуальную, эмоциональную и творческую. Интеллектуальная музыкальность характеризуется чувством ритма, музыкальным слухом (то есть способностью различать высоту, интенсивность и тембр звуков) и музыкальной памятью.[414]

Б. М. Теплов, создавший, с одной стороны, классическую теорию музыкальности и музыкальных способностей, а с другой стороны, основавший отечественную ветвь дифференциально-психологического направления мировой науки — психологию и психофизиологию индивидуальных различий, выделяя три основные музыкальные способности (ладовое чувство, способность к слуховому представлению и музыкально-ритмическое чувство), упоминает и чувственно-*интеллектуальный* опыт непосредственных переживаний.[415]

Б.М.Теплов

[412] Торопова А.В. Музыкальная психология и психология музыкального образования. Учебно-методический издательский центр «ГРАФ-ПРЕСС», 2008, стр. 38.
[413] Карл Эмиль Сишор (1866 — 1949) — американский психолог, один из основоположников тестологии музыкальных способностей. Цитата по: Торопова А.В. Музыкальная психология и психология музыкального образования. Учебно-методический издательский центр «ГРАФ-ПРЕСС», 2008, стр. 8.
[414] Цитата по: Торопова А.В. Музыкальная психология и психология музыкального образования. Издание третье, исправленное и дополненное. М.: Учебно-методический издательский центр ГРАФ-ПРЕСС, 2010, стр. 18.
[415] Торопова А.В. Музыкальная психология и психология музыкального образования. Издание третье, исправленное и дополненное. М.: Учебно-методический издательский центр ГРАФ-ПРЕСС, 2010, стр. 26.

Важнейший вывод, который делает, на наш взгляд, А.В. Торопова, в русле обсуждаемой нами темы заключается в том, что целенаправленное развитие музыкальности и музыкальных способностей происходят во взаимодействии, прежде всего, слухового и эмоционально-смыслового компонентов, причем последний является в этом процессе ведущим. Эмоционально-смысловой компонент включает в себя *единство* музыкального переживания (аффекта) и понимания (интеллекта). [416]

По мнению А. В. Тороповой, когнитивную составляющую музыкальности, «музыкальный интеллект», можно определить в первую очередь по степени владения музыкальным языком при активном музыкальном восприятии, а также по развитости мышления музыкальными образами и структурами. Во вторую очередь ее можно диагностировать по умениям оперировать музыковедческими понятиями (учитывая конкретный образовательный уровень), по навыкам анализа музыкального произведения, его выразительных средств и приемов построения музыкальной формы. Музыкально-аналитические умения и навыки, по теории А.В.Тороповой, не являются показателями собственно музыкальности, но легкость и предметность овладения и оперирования ими может быть свидетельством музыкально-аналитических способностей.[417]

Важен для нас так же вывод А.В.Тороповой о том, что если не противопоставлять эмоциональное содержание смыслу интеллектуальному, постигаемому рациональным путем в понятиях, суждениях, идеях, а видеть в эмоциях и чувствах путь к интуитивному, дологическому интеллекту[418], мыслящему целостными ситуациями, впечатлениями, «импринтингами»[419], то музыка является, пожалуй, кратчайшим путем к развитию такого *интеллекта* у человека воспринимающего.

Таким образом, в музыкальном искусстве, по теории А. В. Тороповой, мы имеем дело с особым видом интеллекта, «мыслящего музыкальными образами и отношениями, а не вербальными понятиями»[420].

Подводя итоги, можно сказать, что, если не противопоставлять интеллект музыкальному или художественному эмоциональному переживанию, то можно сделать вывод о том, что интеллект в искусстве выступает не как усложнённое спецификой деятельности новообразование, а как более упрощённое, изначально используемое нами понятие способности к мышлению. Так, скажем, мышление хореографическими образами приводит к появлению шедевров хореографии, мышление поэтическими образами и категориями – к шедеврам поэзии и т.д.

Способность к мышлению создаёт условия для полноценного протекания творческого процесса, при котором на его подготовительном этапе поиска, оформления из потока неясных смысловых ощущений рождаются художественные идеи, создаются условия для решения художественной задачи. Быть способным решить такую задачу – значит уметь размышлять, искать, использовать все накопленные знания, перерабатывать впечатления до полного творческого переосмысления, чтобы, в итоге, создать нечто значимое, новое, современное. Одним

[416] Торопова А.В. Музыкальная психология и психология музыкального образования. Издание третье, исправленное и дополненное. М.: Учебно-методический издательский центр ГРАФ-ПРЕСС, 2010, стр. 34.
[417] Торопова А.В. Музыкальная психология и психология музыкального образования. Издание третье, исправленное и дополненное. М.: Учебно-методический издательский центр ГРАФ-ПРЕСС, 2010, стр. 39.
[418] По примечанию А.В.Тороповой, интуиция и эмоции как часть познавательной системы психики принималась рядом ученых: К.Г. Юнгом, Н.О. Лосским, А.Ф. Лосевым, В.В. Налимовым. Непосредственное чувственное знание связывается с экстрасенсорными, «экстракогнитивными» способностями.
[419] Импринтинг — целостное бессознательное запечатление объекта, его смысла и отношения к субъекту.
[420] Торопова А.В. Музыкальная психология и психология музыкального образования. Издание третье, исправленное и дополненное. М.: Учебно-методический издательский центр ГРАФ-ПРЕСС, 2010, стр. 75.

из важных условий является личностная заинтересованность в решении задачи, дающая возможность длительного, неустанного сосредоточения.

А. В. Торопова, излагая свою концепцию, следуя, как нам кажется, принципу соответствия стиля изложения характеру исследуемого предмета, прибегает к цитированию поэтов. Цитаты настолько хороши, что трудно не поддаться искушению повторить ещё раз одну из них.

Для стройности формы нашей главы – ещё раз В.В.Маяковский:

Я раньше думал —
книги делаются так:
пришел поэт,
легко разжал уста,
и сразу запел вдохновенный простак —
пожалуйста!
А оказывается —
прежде чем начнет петься,
долго ходят, размозолев от брожения,
и тихо барахтается в тине сердца
глупая вобла воображения.
Пока выкипячивают, рифмами пиликая,
из любвей и соловьев какое-то варево,
улица корчится безъязыкая —
ей нечем кричать и разговаривать.[421]

Быть способным решить творческую задачу – это не только проверка достигнутого уровня, не только признак достижения мастерства, но и прекрасная жизненная цель.

Диагностика способностей существует не для отказа руководителей тех или иных учебных заведений принять ученика, оценив его как неспособного к обучению, в частности, музыкальному.

Диагностика способностей направлена, прежде всего, на выявление индивидуального спектра природных данных, предрасположенности к тем или иным занятиям, соединения способностей и мотивации, создания условия для наиболее полной личностной самореализации каждого ученика.

Диагностика способностей должна служить педагогической цели создания стратегии и тактики обучения каждого учащегося (независимо от его возраста и самостоятельности) в русле гуманистической образовательной парадигмы.[422]

К сожалению, ошибки в выявлении способностей происходят слишком часто. Это случается, с одной стороны, на экзаменах в так называемых «элитных» школах, когда ребёнок не проходит по конкурсу, и на всю жизнь у него остаётся воспоминание о факте своей несостоятельности. Просчитать последствия признания «неспособности» очень сложно: для этого нужно проследить всю жизнь человека.

С другой стороны, сохраняют свою стабильность родительские ошибки, в основе которых лежат пресловутые нереализованные собственные амбиции, которые приводят к тому, что выросшие дети просто занимаются не своим делом.

---

[421] Маяковский В. В. Облако в штанах. 1914—1915 гг. В. В. Маяковский. Полное собрание сочинений. В 13-ти тт. Т. 1. М.: Гослитиздат, 1955.

[422] Направление сформулировано в книге: Мильтонян С.О. Педагогика гармоничного развития музыканта: новая гуманистическая образовательная парадигма. Тверь, 2003.

Есть ещё и третья сторона – законодательные акты зачастую «работают» против интересов ребёнка, быть может, не явно, внешне представляя собой положительные изменения в системе воспитания, но «вписаться» в них без ущерба для учебного процесса практически невозможно. Для того, чтобы педагогический процесс был действенным, всё отвлекающее педагога от работы с обучающимся из этого процесса должно быть исключено.

Общение с учащимся и подготовка к этому общению – вот круг обязанностей, из которых не должен выходить педагог, то и дело вынужденный отвлекаться от своих непосредственных задач выполнением работы формально-бюрократического плана. Педагог, вынужденный тратить время на составление документов, не имеющих отношения к учебному процессу, отнимает это время, в сущности, у своего подопечного, лишая его внимания, ценность которого трудно преувеличить.

Кроме того, время педагога должно быть потрачено и на осмысление и совершенствование используемых методов, изучение опыта ведущих педагогов, постоянное приобщение к новым педагогическим разработкам. От ошибок в педагогике может предостеречь только знание и постоянное размышление, любовь к людям и своему делу.

Как показали выводы данной главы, обучение искусству не только реализует, использует общие способности, но и создаёт и развивает их. Общие способности способствуют достижению больших высот даже в глубоко специфической деятельности, в то же время специальные способности позволяют наиболее полно реализовать индивидуальный потенциал.

«Пишущий стихотворение, – сказал И. Бродский, – пишет его потому, что язык ему подсказывает или просто диктует следующую строчку. Начиная стихотворение, поэт, как правило, не знает, чем оно кончится, и порой оказывается очень удивлен тем, что получилось, ибо часто получается лучше, чем он предполагал, часто мысль его заходит дальше, чем он рассчитывал».

Известно, что Иосиф Бродский, прославившийся как эссеист, высказывался очень афористично. Приведенные слова кратко и точно характеризуют в нескольких строках специфику творчества и сущность дарования.

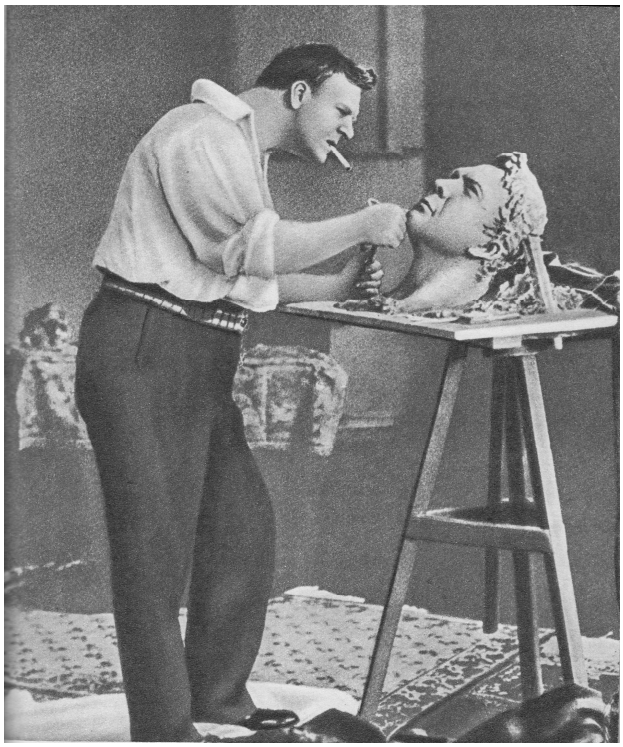
Выявление области собственного дарования или дарования наших детей и учеников, в зависимости от ситуации, позволяет нам всем «прожить свою собственную, а не навязанную или предписанную извне, даже самым благородным образом выглядящую жизнь».[423]

И я хочу, чтоб все мои мечты,
Дошедшие до слова и до света,
Нашли себе желанные черты.

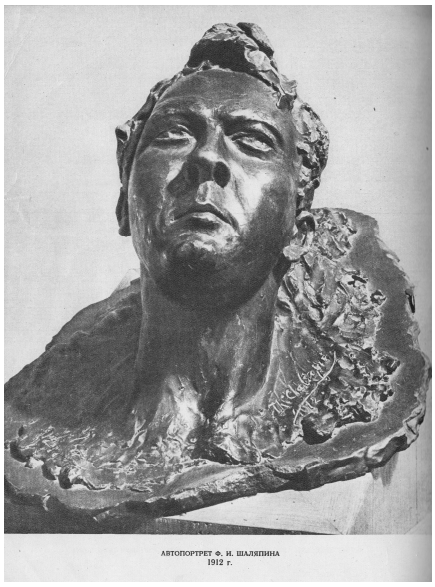
Пускай мой друг, разрезав том поэта,
Упьется в нем и стройностью сонета,
И буквами спокойной красоты!

Валерий Брюсов[424]

[423] Иосиф Бродский. Нобелевская речь.
[424] Брюсов Валерий Яковлевич. Сонет к форме. 6 июня 1895. /Строфы века. Антология русской поэзии. Сост. Е.Евтушенко. Минск-Москва, "Полифакт", 1995.



Ф.И.Шаляпин работает над своим скульптурным портретом. 1912 г.



АВТОПОРТРЕТ Ф. И. ШАЛЯПИНА
1912 г.

Понемногу о важном

Современный деятель — все равно как теоретики, так и практики — должен знать всё о своем основном и основное обо всём».

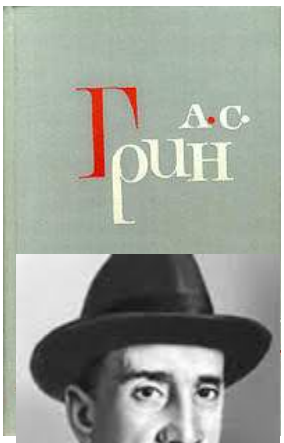
Н. А. Бернштейн[425]

Найти себя в профессии

...Там, где можно ответить просто и коротко, проделывается бесконечный путь...

Платон. Диалоги.

Герой одного из замечательных рассказов Александра Грина, с увлечением читавший «все, что попадалось под руку», однажды случайно открыл книгу по анатомии, которая буквально изменила его жизнь - перед ним открылась «увлекательная страна тайн человеческого организма». По сюжету, утром он отправился в библиотеку и спросил: «Что надо изучить, чтобы сделаться доктором?».



Вопрос был и в самом деле, – здесь необходимо согласиться с автором, – смешным. Именно поэтому и ответ был соответствующим: «Изучите математику, геометрию, ботанику, зоологию, морфологию, биологию, фармакологию, латынь и т. д.»[426].

И так далее... Нет ли здесь неизбежного в художественном изложении преувеличения?

Если немного переиначить вопрос, заданный героем Грина, то он мог бы звучать так: что собой представляют профессиональные знания, как их приобрести, и на каком уровне можно считать себя профессионалом?

«Мы можем ровно столько, сколько знаем» - утверждают современные психологи[427]. Быть может, в этом и есть мера профессионализма? Мало знаем – действуем как дилетанты. Знаем достаточно для решения профессиональных задач – можем претендовать на более высокий уровень.

Профессиональная деятельность не протекает по заранее известному пути, она постоянно ставит перед нами новые вопросы, которые, в свою очередь, свидетельствуют о постоянных изменениях в жизни общества.

---

[425] Бернштейн Н. А. О ловкости и ее развитии. — М.: Физкультура и спорт, 1991, стр. 14.
[426] Грин А. Зелёная лампа. Собрание сочинений, 1—6 т. М., Правда, 1965.
[427] Клименко В.В. Психологические тесты таланта. Харьков «Фолио» Санкт-Петербург «Кристалл», 1996.

Вопросы преследуют нас всю жизнь, они одновременно являются и результатом и началом всего, что нас окружает: труда, поиска, деятельности, открытий, написанной книги, наконец.

Многие педагоги подтвердят, что вопросы не означают непонимание, они, напротив, демонстрируют знание. Так, например, на первой консультации к экзамену, когда студент или школьник ещё «не в материале», вопросов, как правило, не бывает. Лишь потом, когда в процессе подготовки «перевёрнута» не одна обложка, возникает масса вопросов, за которыми следует сожаление о том, что подготовка к экзамену началась так поздно, и многого уже не успеть.

Вопросы, как показывает практика, одновременно демонстрируют и степень эрудиции ученика, и самостоятельность мышления. Однако, не всегда правы и те, кто выносит категоричное суждение: если вопросы не появились, то знаний явно не достаточно.

Безусловно, бывает и такое: у мало просвещённых людей вопросов просто не возникает, они довольствуются тем, что установлено, заведено, и в состоянии выполнить всё по инструкции, если позволяют обстоятельства. Резкая смена привычного производственного ритма, возникновение «нештатных» ситуаций часто ставит таких «исправных» служащих в тупик.

Такая ситуация нередко возникает даже у людей, имеющих достаточный багаж теоретических знаний, но знания эти – не знания по существу, а всего лишь сведения, которые при соприкосновении с живой практикой оказываются нежизнеспособными.

И всё же речь не об этом, а о том, что любому знанию предшествует что-то, что мотивирует его приобретение. Если в знании нет потребности, то даже лежащие на поверхности, изложенные самыми выдающимися мастерами, в лучших учебниках и книгах, в самой доступной форме, знания останутся всего лишь прекрасной теорией для специалистов.

Знания похожи на хранилище книг: они покоятся на книжных полках до тех пор, пока читатель не подойдёт и не возьмёт нужную книгу и не раскроет её. А произойдёт это именно тогда, когда жизнь поставит перед человеком вопрос, ответить на который без дополнительного притока свежих знаний он не сможет.

Шарж на Ф.И.Шаляпина художника Дени, 1918 г.

Напомним о том, что в процессе деятельности не просто закрепляются те знания, которые были приобретены в ходе учёбы, а приобретаются *новые качества знаний*[428], которые «чисто учебная» деятельность дать не может.

«Встречаясь все больше и чаще с писателями, артистами, художниками, учеными - вообще с людьми передового мышления, я стал замечать, как мало я знаю, как мало чему учился. Мне захотелось знать хотя бы часть того, что знают эти замечательные люди. Инстинктивно я всю жизнь был поклонником именно таких людей, которые многому учились, много думают и отчего-то всегда живут в волнении».

Это цитата из автобиографических записок Ф.И.Шаляпина.[429]

[428] Теории учения. Хрестоматия. Ред. Н.Ф.Талызина, И.А.Володарская. М., Российское психологическое общество, 1998, стр. 16.
[429] Шаляпин Ф.И. Маска и душа. Литературное наследие, т.1, М., 1960.

Как правило, начиная самостоятельную профессиональную жизнь, молодые люди ощущают острую нехватку знаний, несмотря на то, что долго и прилежно учились. Это происходит вследствие того, что в период обучения профессиональная деятельность предстает перед учеником в форме нормативно-одобренного способа деятельности. То есть существуют нормы и правила, согласно которым деятельность приводит нас к верному, в общепринятом смысле, результату. В процессе освоения профессии человек постепенно превращает нормативно-одобренный способ деятельности в индивидуальный[430], то есть применяет приобретённые умения и навыки «по-своему», в соответствии с постоянно меняющимися условиями действительности и субъективным её восприятием.

Можно смело сказать, что по-настоящему быть готовым к профессиональной деятельности удаётся тем, кто уже на начальных этапах обучения «примеряет» свои знания на будущую профессиональную деятельность. Как правило, готовность к началу самостоятельной работы определяется не только владением определённым перечнем профессиональных навыков, но и степенью уверенности в себе. Уверенность, в свою очередь, появляется на основе обладания тем уровнем знаний, который достаточен для решения задач, являющихся сущностью профессии. Но и этого, пожалуй, недостаточно. Готовность к самостоятельной деятельности базируется на мощном фундаменте мотивации, выражающейся в желании заниматься избранным ремеслом и подталкивающей к постоянному приобретению новых знаний.

Уверенность в себе, основанная на фундаментальных профессиональных знаниях, как правило, подкрепляется ещё и таким личностным качеством как самодостаточность.

По мнению Н.И.Козлова, самодостаточность – «и состояние души, и наличие определенных жизненных умений. Самодостаточность имеет свои разнообразные грани, определяется несколькими линиями. Это способность жить своими силами, обходиться без посторонней помощи, организовывать жизнь вокруг себя самому, за свой счет. Это также способность принимать решения самостоятельно, жить своей головой, руководствуясь только собственным суждением. Что совсем не означает "не слушать никого". Спросить - хорошо, выслушать разумные советы - полезно, но решу я сам. Это привычка жить, не нуждаясь в сторонней поддержке или одобрении, когда у вас достаточно сил принимать свои решения без одобрения друзей и других окружающих»[431].

Профессиональная самодостаточность – вот, пожалуй, та первая ступень, которая ведёт в дальнейшем к настоящему мастерству. Но в основе этого качества личности всё то же и опять – знание. Исходя из психологических, таким образом, основ профессионального успеха, отметим тот факт, что профессиональная самодостаточность образуется не вдруг и не спонтанно, а в результате системной деятельности человека.

Позвольте, – скажет нам оппонент, – но ведь существует система профессионального образования, которая даёт целенаправленное развитие в русле избранной специальности. Да. Это так. Но, к сожалению, «выживает» в этой системе только тот, дарование которого оказывается достаточно устойчивым для борьбы с внешними обстоятельствами. Да и нередко учебная практика, не полностью соответствуют «настоящей» деятельности. И здесь дело не в том, что учебное

[430] Шадриков В. Д. Деятельность и способности. М.: Изд. корпорация "Логос", 1994, стр. 11.

[431] http://www.psychologos.ru/categories/view/avtor_n.i._kozlov/0/600
Козлов Н. И. Самодостаточность. Энциклопедия практической психологии «Психологос».

заведение «не в состоянии» обеспечить необходимую базу практики. Причина заключается в том, что само по себе определение «учебный» даёт ограничение самостоятельности, что резко снижает, естественно, и коэффициент её полезного действия.

«Настоящей» можно считать практику, которая проходит в виде стажировки в профессиональном коллективе. Несмотря на то, что в условиях стажировки деятельность проходит под присмотром мастера, в то же время это уже вполне самостоятельная профессиональная деятельность.

Следует предостеречь, однако, от наметившейся в последнее время, недооценки общего профессионального образования – универсального, дающего возможность на приобретённой основе выбрать свою «линию жизни» среди целого ряда профессиональных модификаций. Например, нередко тот или иной руководитель мотивирует сотрудника бросить обучение в вузе, объясняя это тем, что, дескать, настоящая учёба здесь, в профессиональном коллективе, а в вузе (буквально цитируем) – «ничему не учат».

Ответить на это можно только утверждением: крайние положения всегда вредны. Необходимо и универсальное, общепрофессиональное, обучение, и обучение в процессе конкретной трудовой деятельности. И всё это нужно для того, чтобы человек мог найти самого себя.

С одной стороны, всё сказанное вроде бы не требует доказательств, воспринимается нами как очевидное. С другой стороны – успешность в профессиональной деятельности, достигнутая далеко не каждым, являясь критерием оценки прожитой жизни, заслуживает более пристального изучения.

Известно, что вся наша жизнь больше профессии (даже в тех редких случаях, когда кажется, что избранному делу посвящается всё время, без остатка). Но именно в профессии происходит наиболее значимая для человека реализация его личностных качеств, связанных со «смысложизненным» восприятием самого себя. Традиционно поэтому всё наше образование, обучение, в конечном итоге мы рассматриваем как подготовку к выбору профессии или дела, которому мы себя посвящаем.

Здесь уместно вспомнить известное изречение, принадлежащее, очевидно, Бенджамину Франклину[432]: «Занимайтесь любимым делом, и вам никогда не придется работать».

Качественная замена слова «работа» на более соответствующее социальным ценностям слово - «дело» существенно меняет итоговый смысл. Справедливости ради нужно заметить, что данное замечание относится лишь к значению слова «работа» как «служба, занятие, как источник заработка»[433].

Как найти свою профессию, или можно поставить вопрос ещё короче: *как найти себя*?

К сожалению, учебная деятельность, лишённая прямого влияния профессиональной среды, мало помогает нам в этом выборе. Если проанализировать многие и многие биографии выдающихся деятелей, то очень часто можно сделать вывод о том, что выбор профессии, за редким исключением, - самый сложный и мучительный, при этом длительный – в ощущении юношеского максимализма – процесс.

Более того, выбор профессии часто бывает ошибкой, за которую приходится расплачиваться годами заниженной самооценки и общей неудовлетворённости.

---

[432]Франклин Бенджамин (1706 — 1790) — политический деятель, дипломат, учёный, изобретатель, журналист, издатель.

[433] Толковый словарь Ушакова. Д.Н. Ушаков. 1935-1940.

Портрет Бенджамина Франклина кисти Дэвида Мартина (англ.), 1767 г., хранится в Белом доме, Вашингтон

«С малых лет, – пишет Бенджамин Франклин в автобиографии,[434] – я страстно любил читать и все те небольшие деньги, которые попадали мне в руки, откладывал на покупку книг. ... Небольшая библиотека моего отца состояла из религиозно-полемических сочинений, большинство из которых я прочел. С тех пор я не раз *сожалел о том*, что в то время, когда у меня была такая *тяга к знанию*, в мои руки не попали *более подходящие книги*, так как уже было решено, что я не буду священником. Среди этих книг были и «Жизнеописания» Плутарха, которыми я зачитывался; и сейчас еще я считаю, что это очень пошло мне на пользу. Была также книга Дефо, озаглавленная «Опыт о проектах», и сочинение доктора Мезера «Опыты о том, как делать добро». Эти книги, возможно, оказали влияние на мой духовный склад, что отразилось на некоторых важнейших событиях моей жизни».

Из данного высказывания можно сделать вывод о том, что крайне важно, чтобы в момент, когда возникает эта самая «тяга к знанию», основной двигатель на пути к профессии, на нашей полке стояли бы «*более подходящие книги»,* а рядом с нами оказались внимательные и грамотные наставники.

На наш взгляд, основополагающим здесь становится «принятие» будущей профессиональной деятельности учеником, являющееся, по теории В.Д.Шадрикова, «принципиальным этапом» её освоения. Решение принимается на основе того, насколько представление молодого человека о профессии соответствует его потребностям. Человек, выбирая профессию, связывает с ней определённое удовлетворение своих потребностей. Чем "богаче" потребности человека, тем более высокие требования он предъявляет к деятельности, но одновременно он может получить и большее удовлетворение от труда[435].

Известно, что выделяются три категории потребностей: материальные, духовные и социальные. Потребность в труде сочетает в себе все эти потребности, поэтому считается синтетической[436].

Как видим, профессия помогает реализовать основные потребности человека, поэтому и выбор её крайне важен. Выбрав профессию, человек не просто исполняет свои обязанности, что само по себе немаловажно, но и ставит перед собой качественные цели, желая выполнить работу определенным образом. При этом на различных уровнях профессионализма возникает и разный комплекс задач, требований и целей. Кроме того, как мы уже говорили, деятельность всё более наполняется личностным смыслом, что приводит к дальнейшему качественному преобразованию, что проявляется в определённых, порой, сугубо индивидуальных установках. Эти установки, в свою очередь, основаны на всё более глубоком погружении в специфику профессии и достижении глубин мастерства.

---

[434] http://nkozlov.ru/library/s221/d2366/#.UnBXjWyrvsw

[435] Шадриков В. Д. Деятельность и способности. М.: Изд. корпорация "Логос", 1994, стр. 14.

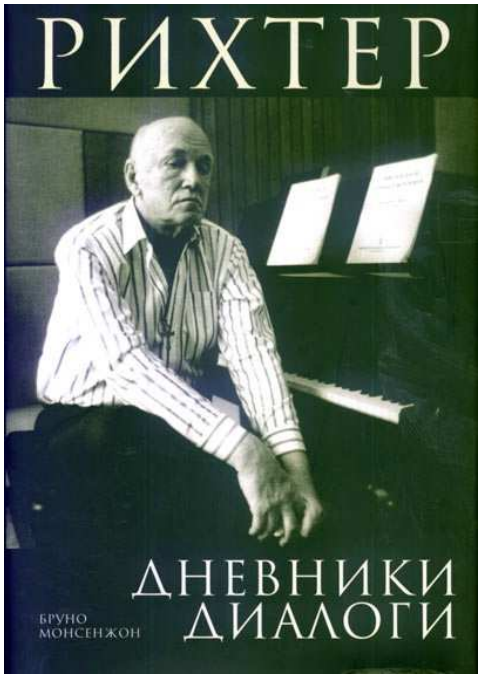
[436] Шадриков В. Д. Деятельность и способности. М.: Изд. корпорация "Логос", 1994, стр. 18.

Центральным, системообразующим компонентом всей системы профессиональной деятельности является ее цель. В ней выделяют два аспекта: представляемый её результат и уровень достижений, которого хочет добиться человек[437].

Напомним, на начальном этапе цель определяется в виде нормативно-одобренной цели-результата, отражающей общественные потребности. Затем, по мере освоения деятельности, «учебная» цель, состоящая из общих требований, трансформируется в субъективную цель деятельности. Этот процесс заключается, прежде всего, в том, что человек определяет для себя, в какой мере он должен выполнять требования к качественным параметрам результата и определяется субъективно устанавливаемый уровень достижений[438].

Замечательным примером, как нам кажется, может быть рассказ Г.Г.Нейгауза о С.Т.Рихтере:

«Бывало, Рихтер даёт превосходный концерт, публика в восторге, но – зайдёшь к нему в артистическую, кажешь слово благодарности за испытанную радость и в ответ услышишь: да, у меня там хорошо вышло такое-то место (16 тактов!), а остальное – и скорчит недовольную гримасу. Сколько раз он мне говорил о концертах – в Нью-Йорке, Вене, Будапеште – что они были плохие, неудачные, но обычно, как бы в оправдание добавлял: но во Львове (или Дебрецене) я хорошо играл. А потом знатоки мне говорили об этих «плохих» концертах, захлёбываясь от восторга. Есть наивные люди, которые думают, что Рихтер просто «кривляется», менее наивные считают, что он себя недооценивает, совсем лишённые наивности, коим и я себя причисляю, знают, что он говорит чистейшую правду. Как бы мы ни расценивали такую «повышенную» самокритичность (Рихтер не может не видеть и не понимать своего воздействия на аудиторию), но помимо всего остального, говоря по совести, насколько отраднее, нравственно чище такое отношение к себе и своему делу, чем ребяческое самодовольство, которое не может скрыть иной исполнитель, удостоившийся аплодисментов и вызовов на бис?.. Леопольд Годовский, мой славный учитель, сказал мне однажды: «я дал в этом сезоне восемьдесят три концерта, а знаете, сколькими я был доволен? – тремя!».



Стоит ли уточнять, что Рихтер (безусловно, как и многие художники) оценивал свою игру с точки зрения поставленной перед собой задачи-цели? И если она была достижимым идеалом, то есть ему удавалось его добиться в период работы над сочинением, то был вправе рассчитывать на то, что ему удастся это сделать и для слушателя. В случае Рихтера художник соперничает сам с собой и оценивает также – сам себя.

Итак, цепочка складывается следующим образом: выбор профессии как удовлетворение потребностей, в том числе личностных, приобретение знаний в русле профессии, стимулируемое как интересом к своему делу, так и стремление к достижению определённого мастерства, бесконечное совершенствование и

[437] Шадриков В. Д. Деятельность и способности. М.: Изд. корпорация "Логос", 1994, стр. 32.
438 Шадриков В. Д. Деятельность и способности. М.: Изд. корпорация "Логос", 1994, стр. 32.

углубление знаний.

Увлечение приобретением знаний иногда настолько захватывает профессионала, что он, практически, становится фанатом своего дела. Не в крайних степенях своих проявлений фанатизм весьма полезен. Он облегчает восприятие длительных занятий, не приводит к моральному угнетению от постоянного, иногда кропотливого и даже монотонного, труда. Кажущаяся со стороны утомительной работа самому профессионалу доставляет удовольствие. Иногда такое умение долго заниматься тем или иным делом, не замечая времени, называют талантом.

Несомненно, творческий поиск связан с некоторыми «муками», но и они для настоящего профессионала – глоток настоящего воздуха. Это среда, без которой «организм» профессионала не может существовать. Стремление к дальнейшему познанию является естественным состоянием профессионала.

В современных исследованиях можно найти даже примеры отрицательного отношения к так называемой «интеллектуальной жажде», определённой ещё Аристотелем в «Метафизике» («Все люди по природе жаждут знать»). Так, например, с точки зрения даосизма[439] постоянная жажда к приобретению знаний не даёт нам достичь какой-либо точки покоя: производство знаний порождает цикл неистребимого стремления к ним. Чем больше информации мы получаем, тем больше нам надо; чем большими знаниями мы владеем, тем острее ощущаем их недостачу. Вместо этого даосизм советует стремиться достичь *некоего состояния знания* или же овладеть незнанием[440].

Ну, овладеть незнанием, пожалуй, даже сложнее, поэтому вернёмся к рассуждениям о некотором «состоянии знания», обеспечивающем нам возможность заниматься профессией. В научном понимании оно представляет собой *информационную основу деятельности*, представляющую собой *совокупность информации, характеризующей предметные и субъективные условия деятельности и позволяющей организовать деятельность в соответствии с вектором цель-результат*[441].

Осваивая профессию, которая становится делом жизни, (или диагнозом, как шутят профессионалы) человек постоянно решает творческую задачу, заключающуюся в том, как наиболее эффективно достичь цели профессиональной деятельности. Для этого он стремится развивать профессионально важные качества, к ним относятся не только способности, но и другие индивидуальные свойства личности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее осуществления.

У каждой профессии свои особенности вхождения в её мир, свои параметры успеха, своя область знаний, но не изолированная, а являющаяся частью общей науки о человеке и вселенной.

---

[439] Даосизм - китайское традиционное учение, включающее элементы религии и философии.

[440] Ганс-Георг Мёллер. Знание как «вредная привычка». Сравнительный анализ. Пер. Ковачев А.А. // Сравнительная философия: знание и вера в контексте диалога культур / Ин-т философии РАН. — М.: Вост. лит-ра, 2008, с. 66-76

[441] Шадриков В. Д. Деятельность и способности. М.: Изд. корпорация "Логос", 1994, стр. 32.

Музыка «делается» с помощью музыки

Музыка покоится на соответствии между небом и землей, на согласии мрачного и светлого.
Герман Гессе[442].

«Музыка — достойное сожаления искусство», – писал Борис Асафьев. Можно по-разному интерпретировать сказанное. Сам Асафьев разъясняет свою мысль так: «написанная картина может жить в музее или любом помещении; стихи, если они напечатаны, уже живут; напечатанное произведение – ноты – ещё не музыка; её надо воспроизводить – интонировать, нужны инструменты, нужны исполнители». [443]

Сожаление Асафьева можно разделить: музыка, в действительности, явление необычайно сложное, даже для «умудрённого опытом» профессионала. Часто приходится задумываться на тему, насколько сложен музыкальный текст.

«У нас, музыкантов, – пишет С. И. Савшинский, – многие, а на первых порах при обычном методе обучения — большинство, застревают на механико-фонетической стадии восприятия нотного текста: нота для них — знак пианистического действия (таким-то пальцем взять такую-то клавишу) и последующего результата — звучания. И только после многократного проигрывания пьесы они начинают слышать ее музыку». [444]

Для того, чтобы профессионалу «войти» в какое-нибудь крупное сочинение, скажем, симфонию, необходимо потратить длительное время на прослушивание, чтение литературы, изучение текста и т.д. Только тогда все «уголки» партитуры будут понятны, когда каждый звук будет пережит в неоднократном прослушивании (с помощью записи или внутреннего слуха), а средняя длительность симфонии, будет нелишним это заметить, – 30-40 минут.

Позиция слушателя-непрофессионала ещё менее завидна. Известно, что легко воспринимается музыка популярная, то есть звучащая часто (благодаря, естественно, своему создателю, написавшему шедевр). Любой слушатель с удовольствием неоднократно прослушает знакомое сочинение, но неохотно воспринимает всё новое, кажущееся сложным и непонятным.

И если «роман или стихотворение есть продукт взаимного одиночества писателя и читателя» [445], то музыкальное «одиночество» сильно ограничено количеством соответствующих жанров. Наиболее «самодостаточны», на наш взгляд, пианисты: «король инструментов», порой, заменяет оркестр. Скрипачи и виолончелисты в своём «одиночестве» довольствуются лишь небольшим объёмом «сольного» репертуара, написанного для инструмента solo. В остальном они крайне зависимы от партнёра, коллектива, дирижёра и ещё многих и многих составляющих исполнительского процесса.

Музыканту текст даётся в самом неконкретном виде – факт общеизвестный и наглядный. Музыкальное содержание не поддаётся словесному описанию, да и самому

[442] Гессе Г. Игра в бисер. Роман. СПб, Азбука, 2000, 496 стр.
[443] Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Книга вторая. Интонация. Музгиз, 1947, стр. 59.
[444] Савшинский С. Работа пианиста над музыкальным произведением — М.: Классика-XXI, 2004.
[445] Бродский Иосиф. Нобелевская речь.

исполнителю приходится читать «…между строк, как какие-то незримые, но понятные поэтическому чувству письмена...»[446].

Довольно жаловаться. Музыкальные профессии не менее привлекательны, чем другие и также требуют приобретения знаний (на это уходит, правда, чуть больше времени). Что же такое знание, применимо к исполнительской профессии?

По мнению многих, если не сказать – большинства, «тяга к знаниям» чаще всего удовлетворяется с помощью чтения книг. Не стоит отрицать это и для профессионала в музыке. По крайней мере, чтение – залог грамотности и культуры. (Вспомним афоризм А.Линкольна: «Книги нужны, чтобы напоминать человеку, что его оригинальные мысли не так уж новы»).

Но речь сейчас идёт не об общей культуре художника-музыканта, а о той необходимой профессиональной платформе, которую мы обозначили ранее как информационную основу деятельности. Традиционно информация заложена в печатных источниках, а к знанию мы относимся в обыденном понимании как чисто теоретическому. Но мы осознаём, что на деле это не так.

Обратимся к «Диалогам» Платона.

Теэтет. Итак, мне кажется, что и то, чему кто-то может научиться у Феодора, – геометрия и прочее, что ты только что перечислял, - есть знания и, с другой стороны, ремесло сапожника и других ремесленников – а все они и каждое из них есть не что иное, как знание.

Сократ. Вот благородный и щедрый ответ, друг мой! Спросили у тебя одну вещь, а ты даешь мне много замысловатых вещей вместо одной простой.

Теэтет. Что ты хочешь этим сказать, Сократ?

Сократ. Может статься, и ничего, но все же я попытаюсь разъяснить, что я думаю. Когда ты называешь сапожное ремесло, ты имеешь в виду знание того, как изготовлять обувь?

Теэтет. Да, именно это.

Сократ. А когда ты называешь плотницкое ремесло? Конечно, знание того, как изготовлять деревянную утварь?

Теэтет. Не что иное и в этом случае.

Сократ. А не определяешь ли ты в обоих случаях то, о чем бывает знание?

Теэтет. Ну да.

Сократ. А ведь вопрос был не в том, о чем бывает знание или сколько бывает знаний.

Ведь мы задались этим вопросом не с тем, чтобы пересчитать их, но чтобы узнать, что такое знание само по себе.

Подобно Сократу, мы пытаемся добиться от самих себя чётко сформулированного понятия музыкального знания. Нас же, в большей степени, как был поставлен вопрос ранее, более всего интересует уровень профессиональных знаний, и не просто допустимый, а ведущий к профессиональному успеху.

Мир разделился: одни говорят, что определяющими для музыканта являются общехудожественные знания, и с этим трудно спорить. Другие считают, что основой профессионализма музыканта должны быть специфические музыкальные знания, и они тоже по-своему правы.

Предложим примирение сторон в формулировке: нужны музыкально-художественные знания. Иными словами, пользуясь афоризмом Пьера Буаста[447]

[446] А. Н. Серов. Избранные статьи, том второй. М. — Л., 1950, стр. 533 и 537. Цитата по: Р. Здобнов. Исполнительство — род художественного творчества. В сб.: Эстетические очерки. Вып. II М., 1967.

[447] Пьер Буаст (фр. Pierre Boiste, 1765—1824) — французский лексикограф и поэт.

(«Книги пишутся с помощью книг»), сделаем вывод: музыка пишется (и играется) с помощью музыки. И это знание ничем нельзя восполнить. Средства музыки можно постигать только в музыке (не исключая влияния на музыкальное мышление широкого диапазона общехудожественных впечатлений).

Исследовавшая феномен музыкальности А. В. Торопова приходит к выводу о том, что «развивать музыкальность учащихся – это развивать их музыкальное сознание в единстве и активности сознательных и бессознательных процессов музыкального образо-творчества, чувственной (сенсорной и эмоциональной) и интеллектуальной его тканей»[448].

Недооценка интуитивных, бессознательных, сторон музыкального знания также вредна, как и их переоценка. Музыка – это сплав мысли (смысла) и переживания. При этом переживание как основной фактор нам бы хотелось поставить на первое место.

У профессора Уральской консерватории Н.А.Шварца[449] был замечательный «немой» постулат, передаваемый часто в коридорах консерватории от студента студенту, который выглядел (именно выглядел!) так: Наум Абрамович сначала показывал на голову (мысль, ум, интеллект), затем его рука почтительно касалась сердца (чувство, вкус, интуиция) и третьим жестом была беззвучная имитация скрипичной игры (инструментальное воплощение).

Этот пример наилучшим образом подтверждает синтетичность музыкального знания. По теории Тороповой, музыкальное восприятие направлено на постижение многомерного культурно-музыкального феномена, каким является музыкальный образ, обладающий не только общекультурным значением, но и индивидуальной значимостью для каждого слушающего музыку. Постижение музыкального образа, по мнению А.В.Тороповой, предполагает, в условиях музыкального образования, возможность выражения в различных видах учебно-исполнительской деятельности этого субъективно воспринятого личностью музыкального образа.

Наиболее яркой характеристикой момента постижения музыкального образа (проверено на студентах), является приведённый А.В.Тороповой меткий научный афоризм, гласящий о том, что в «пустую голову» (в значении «незанятую», «ненаполненную») ничего не может войти: «музыкальный образ раскрывается для каждого воспринимающего в силу его опыта, ментальных и этико-эстетических возможностей, актуального состояния, общей и музыкальной культуры и т.д.» [450].

В музыкально-ненаполненном сознании, – считает А.В.Торопова, – воспринятый музыкальный образ останется нераскрытым, если слушатель (исполнитель) не обладает некоторой «исходной наполненностью музыкальными и иными, сходными по эмоциональному знаку или временному процессу, переживаниями. Исследователь приводит слова Б.В. Асафьева, считавшего, что музыкальное восприятие «вторично организует организованное (композитором) движение». Эта организация, по мнению А.В.Тороповой, связана с музыкальным и жизненным опытом человека.

Итак, весомой частью «чисто» музыкального знания, наравне с обязательным теоретическим знанием, является упоминаемый нами уже ранее «фонд подсознания». Этот «фонд» наполняется богатыми музыкально-художественными и общехудожественными впечатлениями, эмоциональными переживаниями, создаётся в ходе приобретения индивидуального опыта. Фонд подсознания – источник нашей

[448] Торопова А.В. Музыкальная психология и психология музыкального образования. Учебно-методический издательский центр «ГРАФ-ПРЕСС», 2008, стр. 24.
[449] Шварц Наум Абрамович (1908-1991). Екатеринбург (Свердловск). Скрипач. Ученик П.С.Столярского. Педагог. Профессор. С 1941 по 1991 годы преподавал в Уральской консерватории.
[450] Торопова А.В. Музыкальная психология и психология музыкального образования. Учебно-методический издательский центр «ГРАФ-ПРЕСС», 2008, стр. 28.

интуиции, мотивов, резерв мыслей, база для принятия решений. В музыкальном знании, главным источником которого являются музыкальные впечатления, знакомство с сочинениями «изнутри» и «на слух», отсутствие подсознательных накоплений ничем не заменить. Формируя этот сложный фундамент, необходимо ориентироваться не только на самый широкий охват впечатлений, стилей и направлений, но и на самый высокий уровень мастерства исполнения.

Как сказал однажды А.Т. Твардовский одному молодому драматургу: «Если будете ориентироваться на Шекспира, из вас получится хотя бы Корнейчук, а если ориентироваться на Корнейчука, то и его из вас не выйдет». Чем выше планка, тем лучше результат. [451]

[451] Когнитивная психология. Учебник для вузов / Под ред. В. Н.Дружинина, Д. В. Ушакова — М.: ПЕР СЭ, 2002.

Искусство «ходить перед людьми»

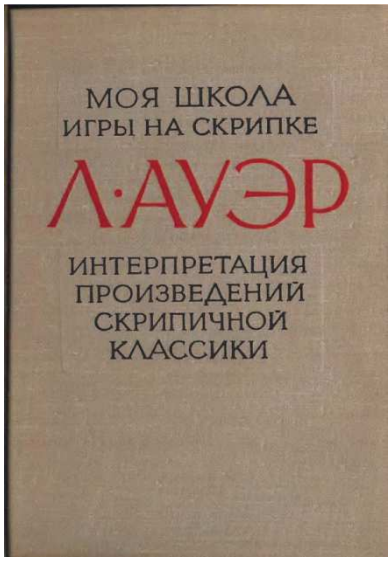
«То, что мы понимаем под словом «художник» в его подлинном значении, — это не столько избранный по своей воле род деятельности, сколько особое, заложенное в самом человеке свойство ума и души».

Карл Флеш [452]

Когда говорят об исполнительском искусстве, почти всегда имеют в виду интерпретаторскую деятельность, то есть именно исполнение музыки: «Музыкальное произведение создается композитором и, как правило, фиксируется им в нотной записи. Но музыка способна выполнять общественные функции только в реальных звучаниях»[453].

«Деятельность исполнителя – творческая. Он должен не только освоить текст, главная его задача – понять замысел композитора, воссоздать музыкальные образы, воплощенные в музыкальном произведении, и отобрать выразительные средства для наиболее точной их передачи». [454]

Проблем у исполнителя в выполнении указанной миссии много, о них речь всегда шла, и будет идти. Но, к сожалению, лишь немногими исследователями раскрывается не менее важная для музыканта-профессионала сторона деятельности – концертное исполнительство, хотя, справедливости ради, нужно сказать, что ни один из писавших что-либо на эту тему не обошёл данный вопрос стороной.



Проще всех «высказался» Леопольд Ауэр. Он обозначил проблему так: «Нервы и игра на скрипке»[455]. По мнению Ауэра, исполнитель должен обладать крепкой нервной системой, поскольку её «неудовлетворительное состояние ставит зачастую непреодолимые препятствия успеху скрипача». Со свойственной ему категоричностью, Ауэр утверждает, что «никаким способом – ни медицинским, ни гипнотическим – невозможно излечить или хотя бы временно парализовать ... тот вид нервозности, который называется «боязнью эстрады».

Ауэр практически не исследует проблему «нервозности» на эстраде, ограничивается лишь констатацией факта и предположением о том, что «молодое поколение виртуозов, как видно, более приспособлено к борьбе». Это вполне понятно: нетворческие вопросы непросто мало интересовали великого педагога, но и являлись препятствием для осуществления главного – достижения высот художественного мастерства. Неслучайно предшествующая разговору о «нервах» глава о вопросах стиля в Школе Ауэра стала наиболее яркой, эмоционально

[452] Флеш К. Искусство скрипичной игры. Художественное исполнение и педагогика. М., Классика – XXI, 2004.
[453] Здобнов Р. Исполнительство — род художественного творчества.— В кн.: Эстетические очерки, вып. 2. М., 1967, с. 112, 115.
[454] Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. – М.: Межд. Акад. Пед. Наук, 1993.
[455] Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке. / Пер. с англ. И.Гинзбург и М.Мокульской под ред. С.Л.Гинзбурга. – 4-е изд., перераб. и доп. – СПб.: «Композитор», 2004, стр. 90.

окрашенной, полемически настроенной, написанной в тоне желания непримиримой борьбы с невидимым оппонентом. Но об этом немного позднее.

Тем не менее, Ауэр проявляет явное сочувствие к скрипачам, подверженным «мучительным нервным припадкам» на сцене. Он описывает случай, когда в качестве дирижёра аккомпанировал Й. Иоахиму в исполнении концерта Бетховена: «С самого начала я почувствовал, что его смычок неспокоен. Когда он дошёл до финальной трели, ...его смычок так дрожал, что я, несмотря на то, что он не достиг конца, не стал ждать заключения трели и дал знак оркестру вступить. До сего дня я с удовольствием вспоминаю благодарный взгляд, который он бросил на меня».[456]

Ауэр действительно не даёт никаких рецептов борьбы с волнением – он в них не верит, но, тем не менее, опирается на конкретные случаи из личной практики, демонстрирующие, что борьба возможна. Невозможно пойти мимо истории, рассказанной им про Антона Рубинштейна (фраза, сказанная им, во многом символична). Ситуация схожая: Рубинштейн исполняет, Ауэр дирижирует. Рубинштейн настолько нервничает, что делает несколько ошибок на генеральной (публичной!) репетиции. Вечером перед концертом обеспокоенный Ауэр, учитывавший, что Рубинштейн исполняет своё собственное сочинение, решился спросить, просто ли Рубинштейн ошибался или им были сделаны сознательные изменения в тексте, на что получил ответ Рубинштейна: «Я знаю об этом не больше вас, но мы оба музыканты и будем держаться вместе, что бы ни случилось».

Мастерски передавая в своих рассказах атмосферу непредсказуемости событий на эстраде, Ауэр как бы даёт нам понять, вслед за Рубинштейном: я знаю об этом не больше вас, но одновременно даёт веру в то, что настоящий талант может преодолеть и такое препятствие, перед которым, казалось бы, безоружен.

Наиболее ценным трудом, затрагивающим тему эстрадного волнения, можно считать книгу Г. М. Когана «У врат мастерства»[457] – своего рода учебник практической психологии для музыкантов (отсылаем читателей к этой невероятно интересной и полезной книге).

Немало также ценных указаний автору этих строк удалось получить и в замечательной книге английской пианистки Лилиас Маккинон.[458] В предисловии Маккинон пишет о том, что перед ней в годы студенчества стояла трудная психологическая проблема, которую она никак не могла решить (имелось в виду волнение на сцене и связанные с ним неприятности). В результате собственных поисков пианистка пришла к выводу, что перед ней не одна, а целых две в высшей степени сложных проблемы – подготовка к исполнению и исполнение как таковое.

[456] Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке. / Пер. с англ. И.Гинзбург и М.Мокульской под ред. С.Л.Гинзбурга. – 4-е изд., перераб. и доп. – СПб.: «Композитор», 2004, стр. 92.
[457] Коган Г. У врат мастерства. – М.: Классика – XXI, 2004; Коган Г. У врат мастерства. Психологические предпосылки успешности пианистической работы. М., Музыка, 1969.
[458] Маккиннон Л. Игра наизусть. – М.: Классика-XXI, 2004; Маккинон Л. Игра наизусть. Л., Музыка, 1967.

Первоначально Маккинон решила, по её словам, что эти два вопроса необходимо решать отдельно друг от друга (что и продолжают делать некоторые современные музыканты), но потом открыла для себя, что они являются сферой двух родов деятельности – сознательной и подсознательной. Подсознательная деятельность, как ей казалось сначала, лежала в основе подготовительной стадии работы, а сознательная была связана с исполнением. Но однажды, – пишет Маккинон, – на неё «снизошло вдохновение» и она поняла, что в основу должно быть положено как раз обратное соотношение: сознание ответственно за выучивание произведения, а подсознание – за исполнение.

Должна признаться, как автор, имеющий опыт в этой области, что выведенной Маккинон формулой я пользуюсь во время игры и до сих пор. Тем не менее, не могу назвать её универсальной для всех. Тем более что исчерпывающей, на наш взгляд, проблему эстрадного волнения стала уникальная книга В.Ю.Григорьева «Исполнитель и эстрада» [459].

Проблема волнения действительно настолько серьёзна, что заслуживает отдельного разговора. Суть его состоит, конечно, не только в том, что волнение – это сильный стресс, и последствия его для нашего организма слишком велики, чтобы «сдаться без борьбы», но и в том, что необходимо понимать значимость системной работы подготовки к концертному выступлению. Помочь преодолеть волнение может вооружение необходимыми знаниями.

Основные переживания исполнителя по поводу сценического волнения, как нам кажется, связаны у большинства не с заботой о собственном здоровье, а с тем, что в состоянии волнения не удаётся в полной мере осуществить ту высокую миссию исполнителя, которая является, собственно, главной целью исполнительского искусства: озвучивании музыкального произведения для слушателя.

Представьте себе ситуацию: музыкант в течение длительного периода времени всесторонне изучал сочинение (груды прочитанных книг и тонны часов, проведённых за инструментом), и вдруг, в одночасье, все результаты труда пропадают из-за охватившей внезапно паники, связанной с выходом на эстраду; всё это «падает под рояль». И даже если удаётся «вынести» на сцену многое, очень жаль бывает «неполучившихся» деталей, которые так хотелось «донести» до слушателя.

Чтобы не повторять историй, уже неоднократно рассказанных, остановлюсь на нескольких «историях из жизни».

Мой муж, фаготист, солист оркестра и педагог, называл состояние на эстраде «концентрацией всех возможных неудобств».

Мой профессор рассказывал о том, что каждое выступление на сцене – это всё равно борьба, но «когда занят работой, то меньше волнуешься».

[459] Григорьев В. Ю. Исполнитель и эстрада. – М.: Издательский дом «Классика-XXI», 2006.

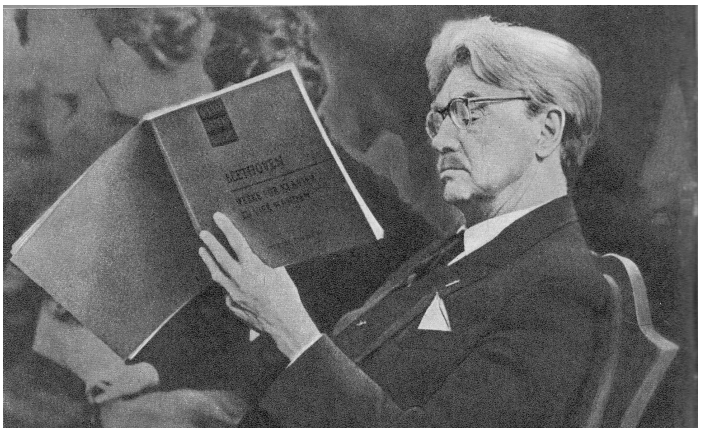
Одна из артисток оркестра, с которой нас связывало, как теперь говорят, «единое пространство», перед выходом на сцену полушутя причитала: «Господи, почему я не уборщица!».

Обладающий красивым редким голосом тенор «жаловался»: «Ну что за жизнь! Три ночи не спишь до «песенки Герцога» и три ночи не спишь после «песенки Герцога»! Во имя чего?!»

И всё же есть что-то помимо волнения, что заставляет артистов идти на сценический «эшафот», назовём это явление – сценическая эйфория. Как нам кажется, многие согласятся с мыслью, что в артистическом мире люди «гибнут» не «за металл», а за возможность испытать это чувство – хотя бы на несколько минут быть «центром вселенной».

Сценическая эйфория, вероятно, может быть рассмотрена и как отрицательный поведенческий статус, как, например, удовлетворение своих социальных амбиций, не подкреплённое богатым творческим потенциалом, но, как нам кажется, именно с положительными сторонами этого ощущения может быть связано решение вопроса борьбы с паническим волнением.

Можно предположить, что положительные эмоции, которые охватывают артиста во время нахождения на сцене, выступления перед публикой, могут быть спровоцированы как внутренним убеждением, так и выработаны определёнными внешними установками. Кроме того, существует и некая способность раскрывать свои лучшие качества на публике. Г.Г.Нейгауз называет это качество склонностью «ходить перед людьми», как он сам признаётся, он заимствует это выражение у Владимира Соловьева[460].



По мнению Нейгауза, имеющаяся у него эта склонность вызывала ответную склонность у людей – слушать его и получать от его игры удовольствие. Нейгауз говорит далее о существовании (или, добавим, отсутствии) особых физических и духовных данных для того, чтобы «играть перед людьми и для людей».

Наша гипотеза состоит в том, что, возможно, одной из форм борьбы с эстрадным волнением могло бы быть воспитание у ученика сценической эйфории, для того, чтобы на сцене он чувствовал себя лучше, а не хуже. Тем более, что в классе каждого педагога, вероятно, есть такие ученики, которых сцена мобилизует, даёт силы, создаёт эмоциональный подъём, называемый вдохновением. То, что, бывает, возникает «само собой», вполне вероятно, может и быть воспитанным, созданным с помощью педагогического воздействия.

Один из солистов оркестра как-то признался мне: «Вот если на меня «найдёт», то я сыграю, а если не «найдёт», то – нет». Речь идёт о каком-то таинственном приливе, который «находит» на исполнителя во время игры, под воздействием глубины заложенного в музыкальном произведении чувства и содержания. Как у всякого явления, у этого «прилива» есть и негативные стороны: ускоряется темп, «комкается» форма, снижается качество контроля и т. д. Но в целом эмоциональный подъём,

[460] Нейгауз Г. Размышления, воспоминания, дневники. М., Советский композитор, 1983, с. 44.

безусловно, обладает качеством активного воздействия на слушателя. Состояние это, судя по приведённому примеру, не всегда поддаётся управлению, а для успеха выступления это было бы нелишним. Думается, сценическая эйфория нуждается в таком же внимании и изучении, как и все остальные исполнительские задачи, решать которые приходится в процессе исполнения.

Использование эмоционального подъёма, возникающего в публичном исполнении, имеет смысл только тогда, когда конечной целью является наиболее полное и эффектное воспроизведение написанного композитором сочинения. Исполнителя должен волновать именно образ, который необходимо воплотить, в этот момент он стремится не просто сделать это «для себя», а поделиться своим пониманием образа с аудиторией, передать ей те значительные переживания, которые возникают у него в момент исполнения музыки. Антиподом выступает поставленный на первое место момент творческого вдохновения для утешения собственного самолюбия, желание демонстрировать себя перед публикой.

Явление, представленное нами как сценическая эйфория, повторим в очередной раз, возникает лишь как сопровождение момента достижения основной художественной цели: осмысленного и последовательного изложения основной идеи сочинения, предстающей перед нами в двойственно субъективном отражении идей автора и исполнителя, насыщенной интуитивным богатством и того, и другого.

«Интуиция, – писал К. С. Станиславский, – должна стать в основу творчества сценического артиста, так как наше искусство постоянно имеет дело с живым духом человека, с живой жизнью человеческой души. Живого духа не создашь и не познаешь умом, дух, прежде всего, познается чувством, а создается и ощущается живой душой артиста». [461]

Ценность сценического вдохновения заключается ещё и в том, что в процессе публичного исполнения заранее задуманный план начинает претерпевать качественные изменения, с помощью которых и рождаются каждый раз новые варианты интерпретации. На сцене, перед публикой, не только «художественный образ будет вести за собой исполнение», но и «пальцы и руки будут идти впереди замысла, и исполнение будет исходить из того, что только что получилось в результате действия рук»[462]. (Под последним следует понимать художественный образ, созданный «руками» в процессе исполнения).

Эмоциональный подъём ещё называют «помогающим волнением». В.Ю.Григорьев цитирует Я. Флиера: «волнение есть, но в нём чувствуется какая-то приподнятость. Это – помогающее волнение. На эстраде … возникает какая-то творческая свобода действия, … всё, что до сих пор в работе было существенно (текст, пальцы и пр.), закрывается чем-то другим – состоянием упоения музыкой» [463].

Такая способность улавливать в состоянии вдохновения, спровоцированного выступлением на публике, новые выразительные и смысловые моменты сочинения, ранее не замеченные в ходе работы, возникает благодаря тому, что «заданность» в исполнительском плане выступает как «особая качественная специфика творческой свободы».[464]

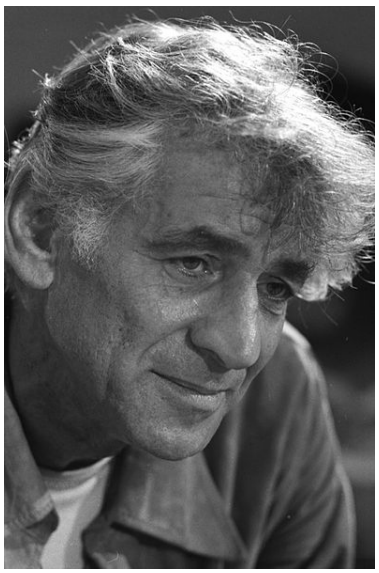
Созданный в процессе работы над сочинением исполнительский план, таким образом, играет роль основы для последующего его публичного сценического обогащения. «Изучая произведение, артист обращается к категориям разума и логики, исполняя его, — дает волю чувству. … Таким образом, соединение объективности в

[461] Станиславский К.С. Работа актёра над собой. Т.2, М., 1954.
[462] Петрушин В.А. Музыкальная психология. М.: Владос,1997.
[463] Григорьев В. Ю. Исполнитель и эстрада. – М.: Издательский дом «Классика-XXI», 2006, стр. 12.
[464] Ражников В.Г. Исполнительство как творчество. Советская музыка, 1972, № 2.

процессе изучения и субъективности в процессе исполнения может рассматриваться как основополагающий принцип искусства интерпретации в его идеальном виде».[465]

В.Т.Спиваков.
Фото с персонального сайта

Выход на сцену, осознание событийности момента даёт возможность, как в первый момент восхищения играемой музыкой, ощутить всю мощь воздействия, порой, утерянного в процессе длительной работы или не в полной мере ранее осознанной. «Музыка ведь не просто точки на нотном стане. Эти символы — озарения, знаки страданий, глотки воздуха. Это инфаркты, разрывы аорты. Вот что я читаю в нотах и вот чем мне важно насытить звуковую конструкцию. Именно конструкцию, ибо без четко выстроенной формы игра даже блестящего исполнителя напоминает некую "лавку древностей", где много ценного свалено в кучу» (Из интервью В. Т. Спивакова[466]).



Леонард Бернстайн
(1918 – 1990)

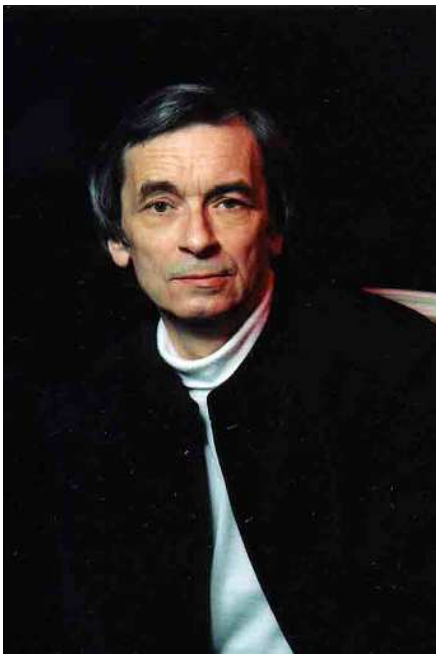
Также в одном из интервью В. Т. Спиваков рассказывает и о том, что когда он задавал Леонарду Бернстайну некоторые вопросы по дирижированию, Бернстайн отвечал: «Вообще, по правилам это так. Но *на сцене никогда не получается по правилам*»[467].

По мнению В.Г.Ражникова, артистическое вдохновение направлено вовне — нацелено на общение: «Исполнители большого масштаба не боятся доверить свои эмоции публике, не боятся “обнажиться”; это специфический дар подлинного артиста».[468]

Именно это состояние, видимо, и названо Нейгаузом искусством «ходить перед людьми». Впрочем, этот дар, видимо нужно ещё и заслужить, прежде всего, упорным трудом, силой влечения к знаниям, умением увидеть необыкновенное в обыденном, владением инструментальным мастерством - способностью создавать в процессе исполнения «постоянно новые звуковые миры».[469]

[465] Флеш К. Искусство скрипичной игры. Художественное исполнение и педагогика. М., Классика – XXI, 2004.
[466] Спиваков В., Петрушанская Е. Я не устал увлекаться музыкой... // «Музыкальная жизнь», 1995, № 7 – 8.
[467] Колесова Н. Просто маэстро. Интервью с Владимиром Спиваковым. Журнал «OPEN!», 2001 г., зима.
[468] Ражников В.Г. Исполнительство как творчество. Советская музыка, 1972, № 2.
[469] Мартинсен К.А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли (пер. с нем.). М., Музыка, 1966, стр. 41.

Владение вдохновением на сцене – искусство необыкновенное, ему непросто научиться, и непросто научить. Известный своими авторскими интерпретациями дирижёр Е. В. Колобов признавался: «Вообще искусство должно быть тайной, конечно. Все нельзя раскрывать. Ну, и потом многие вещи появляются, я даже сам не знаю как, за счет чего, тут и вдохновение, влияет зритель, климат, погода...»[470]



Е.В.Колобов

[470] Гладышев В. Евгений Колобов: «Каждый раз я должен быть новым». Газета «Пермские новости», № 58, № 67, 1995 г.

Стиль – это человек

Наверное, всегда есть явления, которые со временем оказываются «серебряным веком», или нововенской школой, или чем-то еще. Но важнее любого_течения мне представляется присутствие личности.
Гидон Кремер[471]

Сорокапятилетний Генрик Венявский последний период своей жизни, страдая от тяжёлой болезни, провёл в России в московской квартире Надежды Филаретовны Мекк.

По свидетельству Л.Ауэра, однажды, как будто бы предчувствуя приближение смерти, он сказал:

— Запомните, что «Венецианский карнавал» умирает вместе со мной.

Г. Венявский

Смысл его фразы, по мнению Л.Ауэра, описавшего этот случай в своей автобиографической книге[472], был тот, что вместе с ним уходит виртуозный стиль.

Л.С.Ауэр, посвятивший вопросу стиля одну из наиболее полемически настроенных глав своей книги, начинает её, наверное, самым известным афоризмом Бюффона - «Стиль — это человек».

Жорж Луи Леклерк, граф де Бюффон (1707-1788) произнес свою знаменитую фразу в речи при вступлении во Французскую Академию в 1753 г. Впоследствии этот афоризм почти полностью оторвался от первоисточника и обрёл самостоятельную жизнь.[473] Вырванная из контекста фраза не только потеряла смысл, вложенный в неё самим автором, но и получила возможность различных интерпретаций, вследствие чего постоянно нуждалась в дополнительной аннотации.

Так, например, Г.Г.Нейгауз «снабжает» её не менее эффектным дополнением: «Знаменитое изречение Бюффона — «Le style est l'homme même» («стиль — это человек») — должно быть дополнено не менее знаменитым изречением Буало[474]: «Il n'y a que le vrai qui est bon» («только правдивое прекрасно»)».[475]

Сам Бюффон строит свою речь в виде сформулированных им правил письменного изложения мыслей. *«Истинное красноречие немыслимо без упражнения гения и культуры ума. ...Стиль есть не что иное, как порядок и движение мыслей. ...не выстроив свое сочинение, автор не сумеет выразиться в нем сполна, и, восхищаясь умом сочинителя, читатели заподозрят его в отсутствии гения. Именно по этой*

[471] Г. Кремер. Обратившись внутрь себя. "Музыкальная академия", 1994, №3, стр. 13.
[472] Ауэр Л. Моя долгая жизнь в музыке. Издательство «Композитор», СПб, 2003, стр. 130.
[473] Мильчина В. О Бюффоне и его стиле. Новое литературное обозрение. 1995.- № 13. http://www.infoliolib.info/philos/buffon/bufmilch.html
[474] Никола Буало-Депрео (Nicolas Boileau-Despréaux, 1636 — 1711) — французский поэт, критик, теоретик классицизма. В поэме «Поэтическое искусство» сформулировал ряд законов поэзии.
[475] Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5-е изд. – М.: Музыка, 1988, стр. 191.

причине те, кто пишут как говорят, пусть даже говорят они очень хорошо, пишут плохо.

...те, кто боятся растерять мимолетные, разрозненные мысли и записывают разные отрывки от времени до времени, никогда не обходятся при их соединении без переходов принужденных; одним словом, именно поэтому на свете так много сочинений, сложенных из кусочков, и так мало сочинений, созданных на одном дыхании.

...правилам не заменить гения; там, где гения нет, не помогут и правила: уметь писать — значит уметь думать, уметь чувствовать и уметь изъяснять свои мысли и чувства; иметь ум, душу и вкус; стиль требует объединения и упражнения всех умственных способностей; основу его составляют идеи, гармония же слов — лишь вспомогательное средство.

Все это вне человека, стиль же — это сам человек: стиль нельзя изъять, похитить, исказить: если он возвышен, благороден, величествен, автор снищет равное восхищение во все века, ибо долговечна и даже бессмертна одна лишь истина. Прекрасный же стиль прекрасен лишь благодаря бесконечному числу воплощаемых им истин. Все умственные красоты, ему присущие, все связи, его созидающие, суть истины, столь же полезные для разума человеческого и, быть может, столь же бесценные, что и те истины, какими богат сам предмет».[476]

Леопольд Ауэр, судя по всему, будучи знакомым с текстом речи, ссылается на неё, но образно проецирует её на искусство скрипичной игры:

«Древние римляне пользовались так называемым stilus'ом, то есть палочкой из дерева, металла или слоновой кости, с помощью которой они запечатлевали свои мысли на вощёных дощечках.

В древности всякий, кто пользовался stilus'ом, писал индивидуальным образом, и написанное им так же отчетливо выявляло его темперамент и характер, как игра скрипача выражает его индивидуальность, начиная от любого истолкования музыкального произведения и кончая манерой поднимать инструмент или опускать пальцы на струны. И подобно тому как в начертанных stilis'ом на воске строках римского писца можно было увидеть проявление его характера, так и темперамент скрипача, отличительные черты, из которых слагается его музыкальный характер, раскрываются с помощью его музыкального stilus'a, то есть смычка, когда он водит им по струнам. Таким именно будет подлинный смысл фразы Бюффона «стиль — это сам человек» в ее приложении к музыке». [477]

Согласно современной теории стиля в искусстве[478], понятий стиля существует множество. Так, например, наиболее краткое: стиль — совокупность признаков, характеризующих искусство определённого времени, направления или индивидуальную манеру художника.

Или: стиль – это художественное выражение восприятия мира, свойственного людям определённой эпохи и страны. В нём получает воплощение историческое и национальное своеобразие художественной культуры.

И ещё: стиль – завершённая и устойчивая структура формальных элементов, которые подчиняются единому формообразующему принципу.

Очень важно для верной ориентации в стилевых вопросах понимание того, что в одну историческую эпоху могут сосуществовать художественные стили с прямо

[476] Жорж Луи Леклерк де Бюффон. Речь при вступлении во Французскую Академию. Перевод и примечания В. Мильчиной http://www.infoliolib.info/philos/buffon/buffon.html
[477] Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке. / Пер. с англ. И.Гинзбург и М.Мокульской под ред. С.Л.Гинзбурга. – 4-е изд., перераб. и доп. – СПб.: «Композитор», 2004, стр. 80.
[478] Сокольникова Н.М., Крейн В.Н. История стилей в искусстве: учебное пособие. М., Гардарики, 2006.

противоположными идейными установками: классицизм и барокко в 17 веке, романтизм и реализм в 19 веке. [479]

Для музыкально-исполнительского искусства, пожалуй, важен лишь один аспект: трактовка стиля отдельно взятого художника (композитора, исполнителя), именно поэтому укоренилось на «музыкальной почве» изречение Бюффона, что не снижает общих требований к объективности исполнения.

Так, известный идеолог аутентизма Николаус Арнонкур достаточно категорично (и справедливо) отмечает: «Если музыкант действительно хочет взять ответственность за все музыкальное наследие — настолько, насколько оно может быть для нас интересным не только с эстетической и технической сторон, — он должен овладеть необходимыми знаниями». [480]

И всё же «укороченный» афоризм Бюффона «легче» для воплощения стиля в музыкальном искусстве. Он даёт возможность представить реальную личность художника такой, каким он был «в своей короткой жизни», наделяет самого художника образностью, так необходимой для интерпретации сочинений.

Возьмём несколько биографических примеров.

8—3640 Йозеф Иоахим

На одном из концертов в Берлине (случай описывается Леопольдом Ауэром) Венявский, игравший «Чакону» Баха, вдруг почувствовал себя плохо, и он не в состоянии продолжать играть. Случайно находившийся в зале Йозеф Иоахим зашёл в артистическую комнату справиться о здоровье Венявского, и, как рассказывают, Венявский, попросил Иоахима сыграть вместо него «Чакону» и передал ему свою скрипку. Чтобы выручить друга и товарища-артиста, Иоахим сыграл не только «Чакону», но еще несколько других вещей и довел концерт до благополучного конца. Как комментирует Л.С.Ауэр, этот случай является одним из тех единичных фактов в истории музыки, которые делают честь обоим его участникам[481].

Г.Венявский

Является ли данный эпизод помощником в исполнении музыки и уж тем более – проникновении в стиль сочинения? Напрямую – скорее, нет, но косвенно – да!

Благодаря многим научным трудам с их сухим стилем изложения, справедливо соответствующим жанру, многие сведения предстают перед нами в отрешённо формальном виде. Такая информация, безусловно, необходима, она систематизирует наши знания, даёт возможность ориентироваться в приобретении необходимых знаний.

Вместе с тем, при применении наших знаний в художественной практике для пробуждения образного мышления необходим совершенно другой тип информации,

[479] Сокольникова Н.М., Крейн В.Н. История стилей в искусстве: учебное пособие. М., Гардарики, 2006.
[480] Арнонкур Николаус. Музыка языком звуков. Путь к новому пониманию музыки. Перевод И. Приходько по изданию Nicolaus Harnoncourt. Musik als klangrede. Wege zu einem neuen musikverstandis.
[481] Ауэр Л. Моя долгая жизнь в музыке. Издательство «Композитор», СПб, 2003,

направленный на возникновение самых различных чувственно-образных ассоциаций, благодаря которому само мышление начинает идти по творческому пути.

Почувствовать стиль, а значит – человека, помимо объективно-научной информации помогает всё, что даёт возможность понять внутренний облик автора, его черты характера, личности, манеры, – всё то, что бессознательно проникает в его неповторимый почерк художника.

«Учтите, – решительно заверяет нас Ауэр, – существует множество скрипичных произведений и различных людей, сочинивших их. Есть, например, концерты Баха, Моцарта, Бетховена и Мендельсона. Разве не все эти сочинения индивидуальны, разве не все они недвусмысленно выдают своих авторов? Бах — великий мастер полифонии, мысливший в музыке по - органному; Моцарт — веселый, нежный, всегда влюбленный; Бетховен, ощущающий целую Вселенную в своей душе; Мендельсон, безупречный джентльмен как в музыке, так и в жизни. Ни один из этих мастеров не походит на другого, и произведения каждого из них следует исполнять соответственно, с присущей ему манерой. Да и как было бы возможно играть их произведения одинаково? Ведь у них всех есть только одна общая черта — величие» [482].

«Индивидуальный магнетизм», о котором говорит далее Ауэр, является той неуловимой характеристикой авторского почерка, которую очень сложно передать в словах, но необходимо услышать и почувствовать в музыке, а исполнителю ещё и важно передать другим. Для понимания образного смысла необходимо дополнительное знание (не заменяющее объективно-научное), которое содержится в деталях, вовлекающих нас в атмосферу событий, чувств, эмоций, настроений, впечатлений, предполагающих нашу реакцию на них и, следовательно, питающих творческую мысль.

Небольшая иллюстрация. Однажды мне выпала необходимость исполнять в одном концерте сочинения К.Сен-Санса и П.И.Чайковского. предварительно хотелось сказать несколько слов для слушателя в качестве краткой аннотации. Мысль всё время сбивалась на традиционный путь: русская музыка, французская музыка, что здесь может быть общего? А ведь Сен-Санс и Чайковский были современниками. Задача исполнения состояла в том, чтобы подчеркнуть их принадлежность к одному времени и, вместе с тем, показать различие в мелодике, национальных элементах, художественной направленности. Помог эпизод, описанный Арнольдом Александровичем Альшвангом[483], чьё имя у нас также ассоциируется с масштабными научными монографиями.

«В 1975 г. в Москву приезжал К. Сен-Санс, близко сошедшийся с Чайковским. Модест Ильич приводит такой эпизод из отношений новых друзей: «…оба в молодости не только увлекались балетом, но и прекрасно подражали танцовщицам. И вот однажды в консерватории, желая друг другу похвастать своим искусством, они на сцене консерваторского зала исполнили целый маленький балет «Галатея и Пигмалион». Сорокалетний Сен-Санс был Галатеей и с необычайной добросовестностью исполнял роль статуи, а тридцатипятилетний Чайковский взялся быть Пигмалионом. Н.Г.Рубинштейн заменял оркестр. К несчастью, кроме трёх

[482] Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке. / Пер. с англ. И.Гинзбург и М.Мокульской под ред. С.Л.Гинзбурга. – 4-е изд., перераб. и доп. – СПб.: «Композитор», 2004, стр. 84.

[483] Альшванг А.А. (1898 — 1960) — музыковед, пианист (класс Генриха Нейгауза), композитор (учился у Р. Глиэра и Б. Яворского). Доктор искусствоведения (1944), автор книг о К.Дебюсси (1935), А.Скрябине (1945), П.И.Чайковском (1959), Л.Бетховене (1952).

исполнителей, других присутствовавших при этом курьёзном представлении не было в зале».[484]

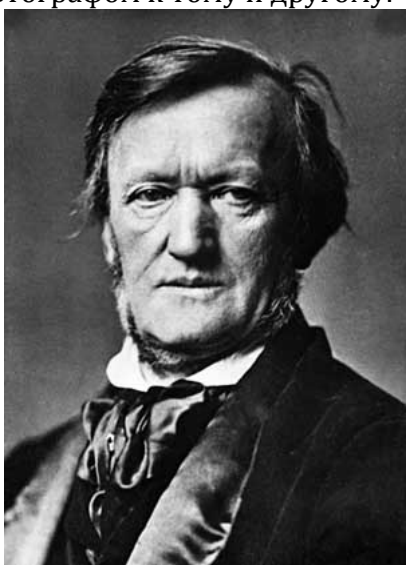
Образы Галатеи и Пигмалиона, на мой взгляд, действительно сильно «подошли» характеристикам стилей композиторов, о чём я и не преминула поделиться со слушателями. Выходя на сцену, мы, исполнители, «толкователи музыки», должны понимать, что слушательская аудитория – это образованные и эрудированные люди, которые не ищут повторений, не жаждут услышать то, что уже знают, а нуждаются в каждодневных открытиях, новом прочтении, живом исполнении.

История, которую счёл возможным процитировать Альшванг, подтверждает позицию, часто озвучиваемую многими педагогами: все композиторы были живыми людьми, а не создавали музейные экспонаты. Играть музыку нужно так, как будто бы она была написана вчера.

Многие педагоги советуют читать письма композитора, его дневники, воспоминания, если таковые имеются, для приближения к миру личности композитора.

«Есть мир Моцарта, и есть мир Вагнера. Каким объективным инструментом можно точно измерить сравнительное величие каждого из них? А чувством всякий может предпочтительно тяготеть к Моцарту или Вагнеру», – пишет Ф.И.Шаляпин[485]. Впрочем, и здесь лучше обойтись без комментариев, а представить цитату целиком.

«…Лично я определил бы мое восприятие Вагнера и Моцарта в такой, например, несколько парадоксальной форме. Я воображаю себя юным энтузиастом музыки с альбомом автографов любимых музыкантов. Я готов душу отдать за автограф Вагнера или Моцарта. Я набираюсь храбрости и решаю пойти за автографом к тому и другому.



Рихард Вагнер

Я разыскал дом Вагнера. Это огромное здание из мощных кубов железного гранита. Монументальный вход. Тяжелые дубовые двери с суровой резьбой. Я робко стучусь. Долгое молчание. Наконец дверь медленно раскрывается, и на пороге показывается мажордом в пышной ливрее, высокомерно окидывающий меня холодными серыми глазами из-под густых бровей:

— Was wollen Sie? {Что вы желаете? (нем.)

— Видеть господина Вагнера.

Мажордом уходит. Я уже трепещу от страха. Прогонят. Но нет – меня просят войти. В сумрачном вестибюле из серого мрамора величественно и холодно. На пьедесталах, как скелеты, рыцарские доспехи. Вход во внутреннюю дверь по обеим сторонам стерегут два каменных кентавра. Вхожу в кабинет господина Вагнера. Я подавлен его просторами и высотой. Статуи богов и рыцарей. Я кажусь себе таким маленьким. Я чувствую, что совершил великую дерзость, явившись сюда. Выходит Вагнер. Какие глаза, какой лоб! Жестом указывает мне на кресло, похожее на трон.

— Was wollen Sie?

Я трепетно, почти со слезами на глазах, говорю:

— Вот у меня альбомчик... Автографы.

[484] М.Чайковский. Жизнь П.И.Чайковского, т.1, стр. 474. Цитата по: Алъшванг А. А. П. И. Чайковский. М., 1967, стр. 407.

[485] Шаляпин Ф.И. Маска и душа. Литературное наследие, т.1, М., 1960.

Вагнер улыбается, как луч через тучу, берет альбом и ставит свое имя. Он спрашивает меня, кто я.

— Музыкант.

Он становится участливым, угощает меня: важный слуга вносит кофе. Вагнер говорит мне о музыке вещи, которых я никогда не забуду... Но когда за мною тяжело закрылась монументальная дубовая дверь и я увидел небо и проходящих мимо простых людей, мне почему-то стало радостно - точно с души упала тяжесть, меня давившая...

Я разыскиваю дом Моцарта. Домик. Палисадник. Дверь открывает мне молодой человек,

— Хочу видеть господина Моцарта.

В.А.Моцарт

— Это я. Пойдемте... Садитесь! Вот стул. Вам удобно?.. Автограф?.. Пожалуйста... Но что же стоит мой автограф?.. Подождите, я приготовлю кофе. Пойдемте же на кухню. Поболтаем, пока кофе вскипит. Моей старушки нет дома. Ушла в церковь. Какой вы молодой!.. Влюблены? Я вам сыграю потом безделицу — мою последнюю вещицу.

Текут часы. Надо уходить: не могу — очарован. Меня очаровала свирель Моцарта, поющая весеннему солнцу на опушке леса... Грандиозен бой кентавров у Вагнера. Великая, почти сверхчеловеческая в нем сила... Но не влекут меня копья, которыми надо пронзить сердце для того, чтобы из него добыть священную кровь.

Моему сердцу, любящему Римского-Корсакова, роднее свирель на опушке леса...

Надо только помнить, что законное право личного пристрастия к одному типу красоты и величия не исключает преклонения перед другим. [486]

[486] Шаляпин Ф.И. Маска и душа. Литературное наследие, т.1, М., 1960.

Это потёртое слово «традиция»…

Традиции хороши только тогда, когда воспринимаются с холодным умом, но наполняются горячим сердцем. Иначе это — « историческая пыль».

Гидон Кремер[487]

Читая книги, мы привыкаем им доверять (сила печатного слова!), это доверие часто приводит к тому, что мы перестаём доверять самим себе.

Авторитеты не всегда бывают правы, или, может быть, они правы, но в конкретной ситуации своего времени, поэтому крайне важно проводить небольшую исследовательскую работу: кто, когда, как и почему?

Сергей Сергеевич Прокофьев в одном из писем Н. Я. Мясковскому, будучи ещё довольно молодым человеком, рассказывает о своём концерте, где он исполнял свой Второй концерт. Содержание этого письма давно уже разошлось на цитаты. Вот некоторые из них: «Вчера я в ИРМО играл 2-й концерт, который имел большой успех, хотя иные все же не воздержались и пошикали. …я добросовестно выучил мою партию, и если кто расстраивался музыкой, то утешался пианистом. …Милый Глазунов вслух ругался довольно неприличными словами»[488].

Творчество Прокофьева не сразу было воспринято современниками, но в рамках нашей темы, хотелось бы обратить внимание на незаметную фразу в письме: «Среди неожиданных приверженцев концерта оказались: Ауэр, Арцибушев, Фительберг, Зилоти. Последний еще не забыл мизантропического пинка и довольно беззастенчиво доказывал, что теперешняя его похвала логически вытекает из предыдущего хаянья».

Итак, среди «неожиданных» приверженцев оказался Ауэр. Но почему же – неожиданных? Быть может, просто Сергей Сергеевич не знал истинной позиции Ауэра?

Леопольд Семёнович Ауэр был приглашён в качестве профессора Петербургской консерватории (на место Г.Венявского) будучи совсем молодым, примерно в возрасте Прокофьева, писавшего приведённое выше письмо. Как известно, Ауэр провёл в России почти полвека, которые были отмечены творчеством выдающихся имён: в музыке — эпоха «Могучей кучки», в живописи — передвижников, в литературе — критического реализма. Это было время Мусоргского, Репина и Толстого, Антона Рубинштейна, Чайковского и Петипа[489].

К началу 20 века Ауэр уже стал маститым педагогом, как дирижёр пропагандировал русскую симфоническую музыку, как скрипач был блестящим исполнителем Концерта и Меланхолической серенады Чайковского.

Его знаменитый труд (Моя школа игры на скрипке) появился уже не в России: находясь в концертной поездке по Норвегии и Швеции с группой своих учеников и узнав о совершившейся революции, Ауэр остался за границей. О триумфе Ауэра как

[487] Гидон Кремер. Обратившись внутрь себя. "Музыкальная академия", 1994, №3.
[488] С. С. Прокофьев и Н. Я. Мясковский. Переписка. Всесоюзное издательство «Советский композитор». Москва, 1977.
[489] Ямпольский И. Ауэр и современное скрипичное искусство. / Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке. Интерпретация произведений скрипичной классики. М., Музыка, 1965.

педагога говорят имена его учеников, достаточно назвать хотя бы четыре имени: М. Эльман, Е. Цимбалист, Я. Хейфец, М. Полякин.

Свои педагогические принципы Ауэр выразил так: «Уже много лет тому назад я учил (я и теперь горжусь тем, что всегда настаивал на этом великом принципе), что мои ученики должны выражать свою собственную индивидуальность, а ни в коем случае не мою. …Я никогда не стремился формировать моих учеников согласно моим собственным узким эстетическим воззрениям, но только учил их широким общим принципам вкуса, на основе которых мог бы развиться их индивидуальный стиль. Что касается исполнения, то я всегда поощрял их найти самих себя и предоставлял им полную свободу — за исключением тех случаев, когда они готовы были погрешить против эстетических принципов» [490].

Ауэр прославил русскую скрипичную школу тем, что одним из первых провозгласил в качестве ведущего принципа развитие индивидуальности учеников. Быть может, поэтому он так неистово нападал на «традицию», чувствуя в ней угрозу развитию индивидуальности: **«***Традиция* в музыке, как и во всех иных областях, есть антитеза прогресса, это буква, которая убивает всякий живой дух»; «…традиция давит на живой дух современности мертвым формализмом прошлого».

Ауэр считал, что традиционные идеи исполнения классических произведений стали чисто формальными, «потому что *исчезли те люди, чья индивидуальность придавала им живой смысл»*. Исходя из опыта живой практики, Леопольд Семёнович призывал *не связывать исполнителей правилами*, *утратившими значение*: пусть они выражают самих себя. «Красота нам нужна, - уверял Ауэр, - но без *традиции* мы можем обойтись».

Девизом многих впоследствии стали слова Ауэра: «Я признаю только одну *традицию*, которая гласит, что обязанностью артиста является вникнуть в дух сочинения и раскрыть нам намерения композитора»[491].

«Забудьте *традицию!* – призывал Ауэр, принимая как вызов позицию, при которой, по его мнению, «традиционное», считалось «единственно имеющим право на существование».

Спорить с Ауэром крайне трудно, потому что то, о чём он говорит, абсолютно верно и обоснованно. Есть только один маленький вопрос: разве традиции мешают современным скрипачам играть «так, как им подсказывает их искреннее чувство», давать «прекрасное так, как они его понимают», сохранять «драгоценнейшее качество, какое есть у артиста, — его стиль»?

Понять Ауэра можно было бы, если бы увидеть и услышать голос его оппонента. В своей пламенной речи Ауэр предстаёт перед нами один, и воинственный тон его остаётся звучать в тишине. Но, если внимательно вникнуть в его слова, то можно увидеть ответ на наш вопрос: «У меня нет уважения к этому к этому потертому слову «традиция» *в том смысле, в каком его широко употребляют»*.

Последние слова необходимо повторить: к слову «традиция» *в том смысле, в каком его широко употребляют»*. Стоит предположить, что невидимые «герои», противоречащие Ауэру, в понятие «традиции» вкладывали совсем другой смысл! В их понимании, говоря словами Ауэра, традиция – это «военные доспехи, хранящиеся в музеях»! Да и сам Ауэр косности, догматизму, рутине, формализму, консервативному неприятию всего нового противопоставляет своё понимание традиции: «…*я не хочу отказывать в должном почтении всякой музыкальной традиции, которая служит*

[490] Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке. / Пер. с англ. И.Гинзбург и М.Мокульской под ред. С.Л.Гинзбурга. – 4-е изд., перераб. и доп. – СПб.: «Композитор», 2004, стр. 88.
[491] Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке. / Пер. с англ. И.Гинзбург и М.Мокульской под ред. С.Л.Гинзбурга. – 4-е изд., перераб. и доп. – СПб.: «Композитор», 2004, стр. 82.

столь полезной цели, как обогащение науки всеобщей истории музыки». Он называет указанные выше явления *мнимыми традициями,* к которым «часто взывают педанты, чтобы *оправдать интерпретацию, жизненность которой иссякла* вместе с ее эпохой».

Ауэр справедливо отмечает, что именно эти традиции когда-то были нововведениями, к которым, вероятно, ревностно относились педанты прошлого.

Леопольд Ауэр, объявивший настоящую войну «псевдотрадициям» («коль так заведено, значит так верно»)[492], безусловно, обратил внимание многих на данную проблематику, хотя вопрос взаимоотношения традиций и новаторства, скорее всего, принадлежит к разряду вечных.

По остроумному замечанию Эриха Лайнсдорфа,[493]для выяснения причин, почему музыканты постепенно превращались в «буквалистов» и стали забывать или просто игнорировать традицию (Лайнсдорф вкладывает в понятие традиции исторический подход), потребовалось бы провести широкое социально-психологическое исследование». По его мнению, система музыкального обучения, «господствовавшая почти весь прошлый век, столь упорно насаждала взгляд, согласно которому каждую ноту надлежит играть или петь только так, «как она записана», что традиции целых столетий оказались почти полностью изгнанными из исполнительской практики».

Знать традиции прошлого необходимо, просто даже для того чтобы верно прочитать текст произведения прошлых эпох. Исполняя в основном музыку прошлого, что весьма характерно для исполнителей современности, мы должны воспроизвести его исторически верно, чтобы вследствие незнания неосторожно не исказить написанное автором.

Цель исполнителя, по словам Э.Лайнсдорфа, — как можно более достоверно воспроизвести практику музицирования, которая была общепринятой во времена композитора и, следовательно, накладывала свой отпечаток на его творчество. [494]

Быть может, такой подход и должен считаться традицией.

Поддержавший в своё время С.Прокофьева Ауэр, быть может, утверждал (или восстанавливал) традиции тогда нового, а теперь уже прошлого столетия.

Даже эталонная интерпретация классики через определенный промежуток времени не может быть просто механически повторена. Но, работая над великим наследием, мы должны быть образованы и честны. И всегда непременно, стремиться к максимально достойному профессиональному уровню.

Евгений Колобов[495]

[492] Лайнсдорф Э. В защиту композитора: Альфа и омега искусства интерпретации. Пер. с англ. А. К.. Плахова. — М.: Музыка, 1988.—303 с, нот.
[493] Эрих Ла́йнсдорф (1912 — 1993) — американский дирижёр австрийского происхождения.
[494] Лайнсдорф Э. В защиту композитора: Альфа и омега искусства интерпретации. Пер. с англ. А. К.. Плахова. — М.: Музыка, 1988.—303 с, нот.
[495] Н. Вильнер, Е. Колобов. Пусть главенствует музыка! «Советская музыка», № 7, 1980 г.

Что, где и когда

«Свенгализм» и «выращивание»

Однажды взяв с книжной полки книгу «Как учить играть на скрипке», я не рассчитывала найти в ней чудодейственный рецепт, но любопытство победило, и я перевернула обложку. За интригующим названием оказался сборник переизданных заслуженно увековеченных методических очерков.

Название оказалось не более чем «маркетинговым» ходом, на который я «купилась», без сожаления, если быть честной: хорошую педагогическую литературу иногда перечитываешь как бестселлер.

И всё же мысль о том, что я знаю, как учить играть на скрипке, благодаря методам моих незабываемых учителей, благодаря школе, где мы учились, блаженно тешит меня, когда я общаюсь с учениками.

Секрет, принадлежащий, конечно, не мне, крайне прост: нужно переставить акцент со слова «учить» на слово «играть». То есть я хочу сказать, что на уроках, кроме обязательного общения с учеником, должна быть именно игра, а не обучение «постановочным трюкам». Иными словами, вся технология, которую необходимо передать ученику, должна постигаться им на основе изучения музыкальных произведений (вспомним ещё раз Нейгауза: «учить музыке посредством фортепиано»).

Играя сочинения, исполняя их, ученик усваивает не отдельные приёмы, воспринимаемые им зачастую лишь как движения, а способ достижения, если на первых порах не художественного, то, по крайней мере, звукового результата. Сохраняется интерес, приобретаются необходимые навыки, осознаётся цель урока в скрипичном классе (да и в классе любого инструмента).

Помню как, по неопытности, я пыталась на уроке объяснить что-то малышу, а он не слушал меня, ожидающе посматривая на маленькую скрипку, которую я держала в руках. На его лице (к сожалению, я не сразу это заметила) было написано: когда же, наконец, мы будем играть?

Итак, основной педагогический вывод, который я сделала «на заре» своей педагогической деятельности, состоял в том, что на место обучения игре на скрипке должно встать изучение скрипичного репертуара. Следовательно, успех обучения будет зависеть от правильно подобранного репертуара каждого ученика на основе уже «набивших оскомину» принципов последовательности, постепенности, целесообразности, индивидуальной стратегии обучения.

Общение с учеником, таким образом, будет насыщено решением творческих задач, которые, увы, гораздо интереснее «технического развития игрового аппарата». Но, к счастью, и гораздо полезнее.

В.Т.Спиваков, через всю свою жизнь пронесший чувство благодарности к своему педагогу Юрию Исаевичу Янкелевичу, сравнивает два термина, за которыми стоят две различных системы педагогического общения: «свенгализм» и «выращивание».[496]

«Свенгализм» ведет свое происхождение от романа Джорджа Дюморье «Трильби». Гипнотизер Свенгали силой своих чар превратил девушку Трильби в

[496] Спиваков В. Т. Учитель и школа. /Янкелевич Ю.И. Педагогическое наследие. М., Музыка, 2009.

великую певицу. Успешная карьера Трильби завершается ничем: гипнотизёр внезапно умирает, гипноз кончается, и вместе с ним исчезает талант певицы.

«Свенгализм», по мнению В.Т.Спивакова, – гипербола, художественно преувеличенное обобщение разновидности педагогики, методы которой основаны на авторитете (активности, обаянии, диктате, влиятельности, мотивации) педагога. Подчиняясь влиянию, ученик воспринимает только то, что, по убеждению педагога, является истинно правильным и необходимым. Как следствие, ученик вырастает творчески несамостоятельным и нуждается в вечной опеке, а в худшем случае, вне контакта с конкретным педагогом, перестаёт учиться вообще.

Второй, противоположный, педагогический метод В.Т.Спиваков называет «выращиванием». Он строится на философском принципе воспитания Сократа, известным нам по Диалогам Платона.

Суть состоит в том, что Сократ, как мы это видим из содержания его диалогов, не даёт ответов на вопросы, а только задаёт их, подводя ученика или собеседника к самостоятельному их решению: «И ясно, что от меня они ничему не могут научиться, просто сами в себе они открывают много прекрасного, если, конечно, имели, и производят его на свет»[497].

Искусство «инструментального» педагога, таким образом, если соединить две избранных нами выше темы, состоит в правильно подобранном, в педагогическом смысле, репертуаре для каждого ученика. Такая репертуарная тактика должна помочь ученику *раскрыть самого себя*.

Качество выбора педагогического репертуара целиком и полностью зависит от искусства педагога, его профессиональных знаний, педагогической интуиции.

Многие педагоги, с которыми мне посчастливилось общаться в период обучения, были убеждены в том, что детей учить нужно на лучших образцах инструментальной музыки. Подтверждение этому я находила и в литературе. Так, Е. Бронфин приводит слова Надежды Иосифовны Голубовской, которая часто приводила афоризм Артура Шнабеля*: «Я играю только такую музыку, которая лучше, чем ее можно сыграть*», — и так комментировала его: «Иными словами, он признает несовершенство любого исполнения. Мы должны быть скромны и понимать, что музыка великих композиторов — нечто столь высокое, до чего мы можем только стараться дорасти». [498]

Как нам кажется, Шнабель имел в виду ещё и другое: жизнь исполнителя настолько коротка, по сравнению с уже имеющимся количеством инструментальной музыки, что играть нужно только лучшее.

Вопрос репертуара, это знают все педагоги, связан с мучительным выбором, и не всякий из нас может с некоторой степенью категоричности написать как Ауэр: «что я даю моим ученикам». Размышлениями на эту тему мне, как педагогу со стажем, неоднократно приходилось делиться на различных семинарах, форумах, лекциях.

Задумав коснуться данного вопроса в настоящей книге, я сочла возможным сохранить два методических очерка а тему репертуара в их «первозданном» виде, так как создавались они «на одном дыхании», и всякая переделка оказывалась для них губительной. В связи с этим, естественно, сохранились и образовались некоторые повторения, которые можно отнести на счёт пагубной педагогической привычки.

[497] Платон. Диалоги.
[498] Бронфин Е. Ф. Н. И. Голубовская – исполнитель и педагог. – Л.: Музыка, 1978. – 136 с.

Очерк первый

Что, где и когда – вопросы скрипичного репертуара

Самые настоящие муки педагогического творчества представляет иногда собой выбор репертуара для ученика. Всем известные принципы последовательности и постепенности, соответствия репертуара техническому и художественному уровню ученика – увы! – не помогают, когда из массы самой прекрасной и самой полезной для изучения музыки нужно выбрать самое соответствующее всем задачам настоящего момента произведение.

Каждому педагогу известны сомнения, когда не знаешь, то ли блеснуть испытанными, уже «готовыми» качествами ученика, то ли попробовать его в чём-то новом, а может быть, идти по тропе востребованного конкурсного репертуара? Сомнения эти осложняются многими обстоятельствами: сроками, определёнными для подготовки программы, сочетанием концертных выступлений с выполнением учебного плана, возникновением необходимости незапланированных ранее выступлений и т.д.

Безусловной трудностью является также объективно возникающая проблема повторения названий, когда одно и то же сочинение (к сожалению, чаще всего это – шедевры) беспрестанно звучит из концерта в концерт, заставляя делать выбор в пользу менее востребованных и иногда менее ярких произведений. Подобная участь часто постигает такие необходимые для скрипача произведения, как Концерт Мендельсона, «Интродукция и Рондо-каприччиозо» Сен-Санса, «Интродукция и тарантелла» Сарасате, «Размышление» Чайковского. Чрезмерная популярность этих произведений начинает выдвигать необходимые условия мастерства и интерпретаторской новизны. А ведь эти произведения необходимо просто знать, это необходимое профессиональное требование.

Особые сложности возникают в подборе репертуара для учеников со «скромными» исполнительскими возможностями, основанными на ограниченных музыкальных данных. Их желание играть музыку, которую играют сильные ученики, невладение самооценкой, неумение, а порой нежелание доверять своему педагогу, а иногда, напротив, внутреннее, ничем не обнаруживаемое ощущение определённой неполноценности – эти и многие другие проблемы требуют от современного педагога порой очень глубоких знаний детской и возрастной психологии, интуиции, долгих размышлений и просто человеческого отношения.

К разряду репертуарных трудностей относится также поиск нотного материала. Здесь обнаруживаются градации от невозможности найти нужное нотное издание до объективной ограниченности любого знания. Каждый из нас сталкивался с определённым кругом произведений и, вполне вероятно, в силу объективных причин не знаком с большой областью заслуживающих внимания сочинений. Вполне понятно стремление педагога иметь наиболее подробный перечень произведений, написанных для скрипки, чтобы знать, чем он располагает для своего выбора. Опытные педагоги ведут списки услышанных когда-либо сочинений, тщательно записывают программы «своих и чужих» учеников, не довольствуясь лишь существующими типовыми программами.

Кстати, о программах. Вследствие действий наших библиотек, не всегда знающих истинное положение узкопрофессиональных проблем, что вызывает смешанное чувство удивления, юмора и негодования, многие программы были «списаны», как «старые», не соответствующие требованиям сегодняшнего дня. Так, например, стала

библиографической редкостью вузовская программа по классу скрипки, составленная в 1946 г. К.Г.Мострасом (!), Л.М.Цейтлиным (!), Д.Ф.Ойстрахом (!) и А.И.Ямпольским (!). Никого не удивит, если в будущем подобное случится с по-прежнему популярной у педагогов ДМШ программой, составленной в 1966 г. группой преподавателей музыкальных школ г. Москвы при участии К.К.Родионова, тогда заведующего кафедрой скрипки института им. Гнесиных.

Безусловно, скрипичный репертуар с тех пор дополнился сочинениями, успевшими уже также стать популярными. Но не за счёт произведений классики, и уж никак не вытесняя их. Не будем уподобляться некоторым случайным людям в музыкальном образовании, которые, обратив внимание на год издания, скажем, труда Б.М.Теплова «Психология музыкальных способностей» могут воскликнуть: «А более современной литературы по этому вопросу вы не нашли?»

Итак, большой помощью в выборе репертуара являются репертуарные списки, пополняемые по мере естественного познавательного процесса. Любой педагог легче осуществит выбор, если перед глазами будет достаточно полный список произведений разного уровня сложности и художественной направленности. Гораздо сложнее производить выбор «из головы», когда порой самые подходящие произведения не попадают в зону нашего внимания.

Современные средства общения, а именно электронная почта и интернет, дают возможность педагогам обмениваться такими «личными» репертуарными списками, пополняя запасы своих знаний. Большим интересом пользуется обмен опытом между педагогами, когда выносится на обсуждение репертуар, пройденный конкретным учеником, уже зарекомендовавшим себя в старших классах или уже поступившим в музыкальное училище и даже в вуз. Анализ «репертуарного прошлого» такого ученика может быть использован не в качестве копии, а рассмотрен как интересный пример динамики художественного и технического развития с уже известным результатом, итогом, а также как безусловная педагогическая удача. В этом случае дневники педагога и индивидуальные планы, сохранённые в течение всего процесса обучения, могут стать бесценным материалом для изучения.

Особенно сложно даются первые годы педагогической работы, когда нет ещё своего опыта, излюбленного, «накатанного» педагогического репертуара, «своей» последовательности изучения произведений, проверенной собственным педагогическим опытом. Чаще всего молодым педагогам приходится (и это, пожалуй, единственный и самый верный путь) обращаться за помощью к более опытным коллегам. Но, чем опытнее педагог, тем с меньшей уверенностью даст он рецепт мастерства. Всё чаще приходится слышать: «С каждым учеником будет всё по-новому».

Сейчас в распоряжении современного педагога находится большое число хорошей литературы в области возрастной психологии, психологии индивидуальных различий, психологии одарённости, психологии творческого процесса. На наш взгляд, путь к индивидуальности каждого ученика напрямую связан с глубиной психологической грамотности педагога, сочетающейся с всесторонним профессиональным знанием своего предмета.

Обучение игре на инструменте, в частности, на скрипке - это прежде всего процесс последовательного изучения музыкальных произведений, а не просто усвоение инструментальных навыков, о чём иногда, кажется, забывают неопытные педагоги. Поэтому именно репертуарный план является основной педагогической линией педагога-скрипача и справедливо остаётся наболевшим вопросом.

От нас, педагогов, зависит воспитание хорошего репертуарного вкуса, правильной оценки сложностей исполняемого произведения. Думается, каждому из нас не раз приходилось объяснять ученикам некоторые противоречия, связанные с

особенностями педагогического репертуара, и их довольно много. Одним из примеров такого противоречия является исполнение старинных сонат и произведений классического стиля. На первый взгляд они читаются с листа, вместе с тем обладают очень высокой исполнительской сложностью, оценить которую может лишь ученик с развитой профессиональной требовательностью.

Аналогичная история со скрипичными произведениями И.С.Баха. Два его концерта (ля минор и ми мажор) прочно вошли в репертуар музыкальной школы. А ведь эти отнюдь не «школьные» сочинения украсили бы репертуар не только вузовского студента, но и любого концертного исполнителя! Путаница в критериях лёгкого и сложного нередко приводит к тому, что в «школьный» репертуар скрипача попадают такие сочинения как «Русская песня» Стравинского, требующая настоящего интерпретаторского мастерства, «Сюита в старинном стиле» Шнитке, не мыслимая без стилистической двуплановости, «Маленький венский марш» Крейслера, с его множеством темброво-образных деталей, «Романс» Бетховена, наполненный совсем не детской философской глубиной.

Не меньше раздражения вызывает обращение педагогов к использованию в учебном репертуаре пьес «бисового» характера. Не являясь полезными в инструментальном отношении, изобилуя различными эффектами чисто сценического плана, приобретая вид бриллианта только в руках подлинного мастера, такие пьесы оказываются нужными только слушателю и, как правило, не соответствуют возрастным художественным требованиям ученика. К ним можно отнести блестящие «Старую Вену» Годовского, «Хору стаккато» Динику – Хейфеца, «Эстрелиту» Понсе и т.п.

Многих ошибок удалось бы избежать, если бы каждый молодой педагог начинал решение задачи выбора репертуара именно с постановки этой самой задачи, чёткого определения основной цели и средств к её достижению. Что именно необходимо ученику на данном этапе его развития и какое произведение наилучшим образом позволит добиться необходимого результата – вот основной вопрос репертуарной тактики.

Достаточно распространённой ошибкой является «привязывание» исполнения произведения к определённому классу или году обучения. Необходимо учитывать, что распределение по классам (курсам), принятое в методических разработках – типовых программах, весьма условное и примерное. Условия применения этих рекомендаций оговорены в пояснительной записке, что в принципе должно оберегать от излишней преданности «букве закона». Руководит темпами освоения репертуара естественное развитие ученика, которое нежелательно искусственным способом ни торопить, ни тормозить.

Немало вреда наносит и своеобразная «гонка за лидером». Провоцируемая чаще всего родителями ученика, эта ситуация наносит большой ущерб педагогическому процессу и иногда имеет непоправимые последствия. Программа завышенной сложности (если только она не является заранее запланированным, оправданным предыдущим развитием качественным скачком) может в итоге стать не только психологической травмой, но и привести к профессиональным заболеваниям рук. Именно поэтому совместное обсуждение выбранного репертуара вместе с учеником, осознание им собственной индивидуальности, а значит и только ему присущих темпов освоения тех или иных художественных и технических сложностей, непременно заставит его глубже проникнуть в свой собственный мир, а не «смотреть по сторонам». С другой стороны, в исполнении каждого произведения полезно помочь ученику избрать определённый исполнительский идеал, к которому можно и нужно

стремиться, дать почувствовать лишённое зависти чувство восхищения, ощутить притягательность силы недостижимости совершенства.

Как неписаный закон существует в среде педагогов-скрипачей убеждение, что любую достаточно ответственную программу (на конкурс, на выпускной экзамен, на открытый концерт) нужно просто выстрадать. Именно поэтому существует политика «двух программ» - одна «наверняка», другая - «на вырост», часто используется принцип текущей заменяемости произведений, повторения исполняемых ранее, метода своеобразных «заготовок», когда возвращаются к отложенным в прошлом, не доведённым до концертного выступления сочинениям.

Выбор репертуара является одной из тех сложных педагогических проблем, о которых можно сказать словами замечательного скрипача Игоря Семёновича Безродного: «я предпочёл бы спрашивать о них, надеясь на то, что отвечать будут более мудрые люди».

Попытаемся последовать этому совету. «Что я даю моим ученикам» – так озаглавил последнюю главу своей знаменитой «Школы», призванную объединить «практические замечания по поводу репертуара», Леопольд Семёнович Ауэр. «Я всегда развивал репертуар моих учеников, - писал он, - с одной стороны - по линии общепризнанных ценностей, а с другой стороны – руководствуясь их личным вкусом».

На какие критерии качества избранного репертуара Ауэр обращает наше внимание? Прежде всего это:

- индивидуальность, соответствие «по технике и по темпераменту»;
- «широкий размах»: «законченный скрипач должен обладать широким музыкальным кругозором; он должен чувствовать себя, как дома, во всех школах и знать репертуар каждой из них»;
- гибкость: «ученик должен развить свои технические способности во всех направлениях в такой степени, в какой ему позволяют это физические возможности его рук»;
- воспитание у ученика правильной тактики в выборе репертуара: «многие промахи скрипачей происходили от недостатка критического суждения в выборе музыкального материала». Признаком зрелости скрипача Ауэр считал способность «изучать и исследовать свой музыкальный и технический багаж, свои склонности, свой темперамент, и в выборе пьес... руководствоваться взвешиванием этих факторов и распознаванием своих возможностей и способностей».
- индивидуальный вкус: «Если мы имеем дело со скрипачом в истинном смысле этого слова, весь вопрос о репертуаре будет постепенно разрешаться сам собою, ибо, не говоря о признанных великих произведениях, которые он должен изучать, знать и исполнять, его репертуар будет состоять из таких произведений, которые он лучше чувствует и передаёт».

Интересно, что Ауэр не следовал, судя по вышеизложенному, схеме параллельного и довольно автономного изучения технических и художественных произведений, как это было иногда принято в советской школе, а рекомендовал художественно-технический материал как последовательную подготовку к исполнению произведений крупной и малой формы. Так «проработка» 40 этюдов Крейцера и 24 каприсов Роде, по его мнению, давала возможность «приняться» за концерты Виотти ля минор и ми минор, концерты Крейцера ре минор и Ре мажор, Концерт Шпора № 2, пьесы Вьетана «Баллада и полонез», «Тарантелла» ля минор и «Фантазия аппассионата».

Во время разучивания «24 каприсов» Донта Ауэр советовал исполнение концертов Шпора № 7 и 8, 9 и 11. Работу над этими концертами он советовал

«оживлять» введением пьес Венявского («Легенда», Мазурки, одного из «Полонезов»), «Испанских танцев» Сарасате, его же и Вильгельми переложений Ноктюрнов Шопена.

По окончании «серьёзной проработки» каприсов Роде и Донта Ауэр рекомендовал «перейти к отдельным произведениям большого репертуара»: концертам Мендельсона, Бетховена, Брамса, Чайковского, к отдельным частям из 6 Баховских сонат для скрипки соло и к «Двум романсам» Бетховена, также к более современным произведениям. Это пьесы Крейслера, транскрипции пьес Грига, Рубинштейна, Форе, сделанные Эльманом, пьесы Цимбалиста и Ахрона.

Далее Ауэр рекомендует играть сонаты Тартини – соль минор и «Дьявольские трели», другие сонаты итальянских мастеров и концерты Вьетана № 2, №4, №1 и №5. Между ними можно сыграть концерт Венявского №2, фантазии Эрнста, концерт Венявского фа # минор, концерт Эрнста в той же тональности и концерт Паганини Ре мажор.

Последнюю группу произведений Л.С.Ауэр характеризует как представляющие максимум технической трудности и рекомендует разнообразить их кантиленными пьесами вроде «Арии» Баха-Вильгельми, «Ларгетто» Генделя и тремя-четырьмя Генделевскими сонатами, в особенности Ми, Ля и Ре мажор. В учебный репертуар, по мнению Ауэра, должны обязательно быть включены концерты Бруха, Сен-Санса и «Испанская симфония» Лало. Для концертного исполнения в качестве эффектных пьес Ауэр рекомендовал ля минорный Каприс и «Непрерывное движение» Паганини как «одно из самых труднейших, в техническом смысле, произведений, когда-либо написанных для смычковых инструментов».

Предложенная Ауэром последовательность изучения произведений может показаться спорной, если взять на себя смелость комментировать мнение великого педагога и оставить незамеченным ценную ремарку автора: «Указав те этюды и концерты, которыми я имел обыкновение пользоваться на моих занятиях в С.–Петербургской Консерватории и в Соединённых Штатах, я не думаю настаивать на том, чтобы им следовали, соблюдая тот же порядок, в котором они указаны. Само собой разумеется, что, сделав здесь выводы по поводу изучения репертуара, я отнюдь не считаю их твёрдыми и непоколебимыми правилами. Они скорее ориентировочны, чем безусловны, и не будет иметь большого значения, если изменять последовательность в изучении соответственно взглядам учителя или же если индивидуальность ученика потребует отклонения от данного порядка».

Очерк второй

Ещё раз о педагогическом репертуаре

Педагогический репертуар – понятие очень неточное, так как несёт в себе возможность неверного толкования. Например: педагогический –значит, детский. Или учебный, написанный специально с целью обучения. Иногда педагогический репертуар буквально ассоциируется с понятием музыки второго сорта. А ведь чаще всего это небольшие классические пьесы и Гайдна, и Моцарта, и Баха. В связи с этим более правыми кажутся составители сборников репертуара для начального обучения, назвавшие их «Репертуар юного скрипача» или «Пьесы для малышей», или «Юному любителю музыки» и ещё что-нибудь в этом духе.

«Детский альбом» П.И.Чайковского прекрасен не тем, что годится для исполнения в музыкальной школе, а тем, что он **адресован** детям. Скрипичные концерты Вивальди хороши своей доступностью для исполнения, а сонаты Генделя полезны для воспитания художественного вкуса. В любом случае задачи, которые ставит перед юным исполнителем музыкальное произведение, не являются только учебными, а в большей степени представляют собой конкретную художественную цель.

Исходя из этого, совершенно невозможно распределить произведения малой и крупной формы по принадлежности к годам обучения, хотя и существует определённая закономерность в том, **когда** то или иное произведение становится доступным для исполнения учеником. Более того, овладение каким-либо сложным сочинением на определённом этапе является показательным для выявления уровня технического и художественного развития ученика.

И всё-таки вопрос о том, когда и что проходить в скрипичном классе, остаётся **всегда открытым**, напрямую зависящим от конкретных обстоятельств и удвоенной субъективности процесса инструментального обучения: с одной стороны, имеет значение вкус и профессиональные принципы педагога, с другой стороны – возможности и интересы ученика.

Постоянной характеристикой педагогического (в понимании использования в педагогической практике) репертуара является лишь его изменчивость, гибкость, обусловленная как объективными фактами его обновления и обогащения, так и задачами индивидуального обучения. Чрезвычайно важным и актуальным поэтому представляется следующий вывод, сделанный составителями Программы для ДМШ (вып. 1966 г.): «Ввиду того, что работа над созданием и отбором музыкально-педагогического репертуара является **непрерывным творческим процессом,** следует считать важным аспектом в повседневной методической работе педагогов музыкальных школ их активную **творческую деятельность по созданию и отбору нового педагогического репертуара**, как из произведений современных композиторов, так и из числа лучших образцов русской и западноевропейской классики».

Нельзя отрицать, в то же время, несомненную пользу для педагогической деятельности «наработанных» репертуарных последовательностей. При этом у каждого педагога существует **свой** богатый опыт многообразия их применения. Именно поэтому у ведущих педагогов часто просят «рецепт»: что и в какой последовательности следует давать ученикам. Но такого рецепта нет и не может быть, так как каждый ученик даёт **новый**, часто непредсказуемый **вариант этой**

последовательности, являющийся результатом размышлений, экспериментов и творческих поисков педагога.

Исходя из этого, любая категоричность в репертуарной педагогической тактике оказывается неуместной, а диктат – неприемлемым. Это подтверждается в методических рекомендациях выдающихся педагогов. Л.Ауэр, например, писал: «Что я даю моим ученикам», а не «что нужно давать ученикам», как бы подчёркивая естественную субъективность своего мнения и не желая его навязывать. Из этого можно сделать вывод о том, что каждый педагог может поделиться своим опытом с коллегами, но ни в коем случае не навязывать «свой порядок» другим. «Живой» педагогический процесс происходит при постоянном учитывании особенностей конкретного случая, индивидуального развития и современной эстетики.

Молодой педагог, приступающий к работе в музыкальной школе, обязательно должен иметь представление об уровне сложности произведений, используемых в педагогической практике, должен уметь провести тщательный анализ технических и художественных задач избранного инструментального сочинения и чётко представлять себе **методы их практического решения**. Опираясь на опыт старших коллег, он должен создавать свой собственный метод последовательного изучения учеником скрипичного репертуара.

Индивидуальное решение вопросов репертуара очень важно сочетать с пониманием **познавательной** стороны этой деятельности. А именно: в репертуар каждого скрипача должны войти как наиболее полезные в педагогическом отношении, так и более востребованные в исполнительской практике оригинальные сочинения и транскрипции. Такой репертуарный список может быть составлен на правах **обязательного в смысле знания скрипичной литературы**. Немыслимо, например, гармоничное развитие скрипача без изучения концертов Баха и Моцарта, Виотти и Роде, Венявского и Вьетана, а в младших классах – без концертов Ридинга и Зейтца. Для решения этой познавательной задачи могут быть использованы разнообразные методы: прохождение произведений не только при глубоком изучении, но и в качестве ознакомления; слушание учеником уроков других учащихся класса (для этого необходимо давать одновременно разные произведения); практика чтения с листа, музицирования и прослушивания записей выдающихся исполнителей. Репертуарный кругозор учащегося в полной мере зависит от педагогической тактики и организации внеучебных интересов ученика. Различные виды прослушивания произведений скрипичного репертуара способствуют возникновению определённых стремлений (желание исполнить то или иное произведение) и формированию собственного художественного вкуса.

Количество изученных произведений обычно ограничивается объективными причинами: временем, отведённым на изучение определённого числа произведений, и их сложностью. Как правило, учащиеся не проходят более двух крупных форм в год (и то не полностью, а частями). Поэтому особенно важно пройти именно те произведения, которые принесут наибольшую пользу на данном этапе. И это накладывает большую ответственность на педагога.

Что же всё-таки помогает педагогу в решении этих проблем? Прежде всего индивидуальное планирование, ведение педагогических дневников с записями всех выступлений ученика и анализом сильных и слабых сторон исполнения, составление перспективных планов с будущей их коррекцией. Каждому педагогу интересно сравнить план-проект с последующей реализованной программой исполненных произведений. Не менее интересно будет проследить, сравнивая такие планы за несколько лет обучения, по какому репертуарному «пути» шли ученики с явно профессиональной ориентацией.

Многие педагоги не без основания отдают предпочтение тем пьесам и концертам, которые любят сами, и тем произведениям, которые обычно **любят исполнять ученики**. Так чрезвычайно популярны у учеников «средних» классов Концерт Акколаи и различные вариации Данкля, пьесы «Лебедь» Сен-Санса и «Непрерывное движение» Кюи, «Ария» Баха и «Кукушка» Дакена, "Мелодия" Глюка и многие другие; необыкновенной любовью малышей пользуется "Сурок" Бетховена. Естественно, что без него, как и без Вивальдиевского ля-минорного концерта, немыслимо обучение игре на скрипке.

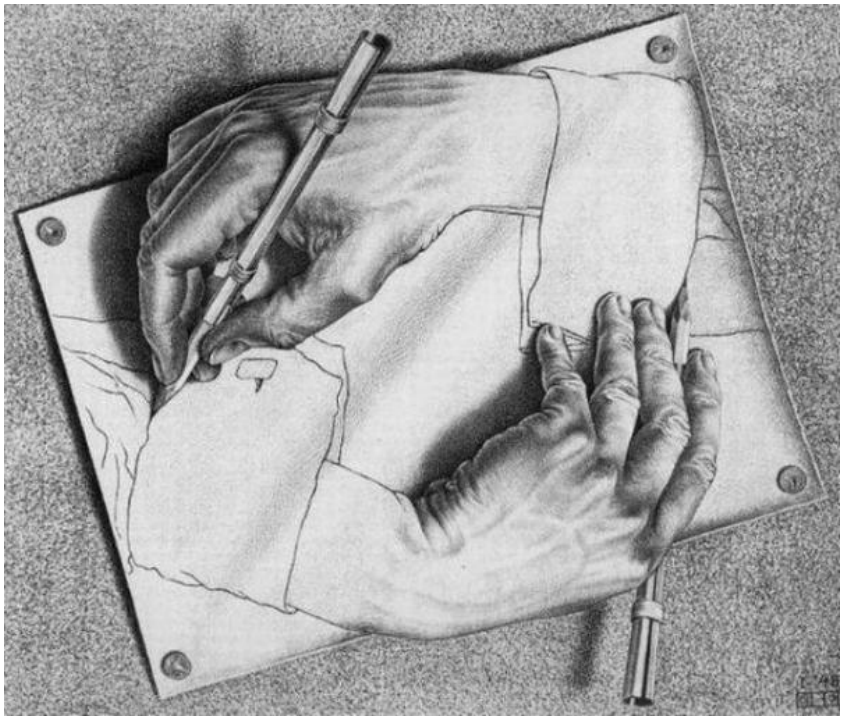
За годы преподавания в музыкальной школе у меня также сложился свой «излюбленный» порядок освоения юными скрипачами репертуара. Отдавая предпочтение (везде и всюду, даже в классике) романтическим настроениям, я формирую программы своих учеников в начальной школе по пяти сборникам: «Юный скрипач», I и II выпуски, „Хрестоматия педагогического репертуара“, также I и II выпуски, и для самых маленьких – сборник Якубовской „Вверх по ступенькам“. Этих сборников вполне „хватает“, чтобы обоюдно удовлетворить наши вкусы. В качестве крупной формы для моих младших учеников сравнительно давно установился следующий порядок изучения: Вариации Генделя (ля мажор), Концерт Ридинга си минор, I часть; Концерт Зейтца соль мажор, II и III части, далее - II и III части того же Концерта Ридинга и I часть соль-мажорного его Концерта. Затем мои ученики играют I часть упомянутого Концерта Зейтца и по очереди Концерты Вивальди соль мажор и ля минор (ля минорный – целиком, хотя и в разное время). Между ними люблю «давать» Вариации Баклановой соль мажор, Вариации Данкля на тему Паччини, а также Сонату Корелли ми минор (2 части). Далее (это уже примерно 5 класс школы-семилетки) идёт уже упомянутый Концерт Акколаи, Концерт Зейтца соль минор (в 3 частях), Виотти № 22, Данкля - Вариации на тему Вейгля и два Концертных соло. В старших классах мои учащиеся, как правило, играют Концерты Роде №6 и № 8, Сонаты Генделя ре мажор и соль минор, Концерт Шпора №2, Концерты Берио №9 и №7, Концерты Баха ля минор и ми мажор (постепенно целиком), Концерт Гайдна соль мажор (иногда все части), Балладу и полонез Вьетана, Концерт Кабалевского (также все части), возможно Концерт Крейслера в стиле Вивальди (все части), фантазию Телемана си минор, сонату Альбинони ля минор, Чакону Витали.

Параллельно с изучением крупной формы идёт освоение пьес различной сложности по сборникам: «Юный скрипач», вып. III, Хрестоматия педагогического репертуара для 4-5 классов, «Альбом скрипача», «Сборник классических пьес» и «Избранные виртуозные пьесы». Большинство пьес для старших классов соприкасаются с репертуаром музыкального училища, поэтому здесь диапазон выбора достаточно широкий. Как правило, такие пьесы существуют чаще в виде отдельных изданий.

Скрипичный репертуар юных музыкантов иногда кажется небольшим, если перечитывать требования конкурсов. Действительно, выбор «конкурсных» сочинений часто основывается на наличии готовых оркестровок (для исполнения в финальном туре). Вместе с тем, учитывая тот факт, что в течение одного школьного года учащийся школы-семилетки, совмещающий свою музыкальную деятельность с учёбой в общеобразовательной школе, успевает пройти всего лишь 2 крупные формы (с делением на части – одну целиком) и 4-5 пьес, перечисленного выше репертуара вполне «хватает» для того, чтобы учесть различный уровень технических и художественных возможностей ученика. В то же время, ученики, развивающиеся с явно профессиональной перспективой, безусловно требуют большего разнообразия в

репертуаре. Именно для них ценно выполнение требования, выделенного Л.Ауэром как «одного из первых»: необходимо «чтобы репертуар имел **широкий размах**».[499]

В концертную программу одарённых учащихся свободно «вписываются» любые сочинения «взрослого» репертуара. Это мы наблюдаем и в конкурсных программах: в требования для участников **младшей** возрастной группы включены концерты Бруха, Сен-Санса, Вьетана (№5), Венявского (№2), Мендельсона, каприсы Роде, Донта, Паганини. В то же время даже с одарённым учеником нужно быть крайне осторожным: «разрешить» исполнение сложного сочинения можно лишь будучи убеждённым в том, что взятие этого «веса» подготовлено всем предыдущим развитием. Помнить об этом нам помогут слова Леопольда Семёновича Ауэра, прошедшего «наиболее значительные вещи скрипичного репертуара под наблюдением великого Иоахима»[500]: ***«Стремление к достижению скрипичного мастерства, в случае отсутствия ясного и отчётливого представления об обусловливающих это мастерство причинах, равносильно замаскированному провалу»[501].***



Мауриц Эшер. «Рисующие руки»:
литография, созданная в 1948 году.

[499] Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке. Пер. с англ. И.Гинзбург и М.Мокульской под ред. С.Л.Гинзбурга. Издательство «Тритон», Ленинград, 1933, стр. 129.
[500] Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке. Пер. с англ. И.Гинзбург и М.Мокульской под ред. С.Л.Гинзбурга. Издательство «Тритон», Ленинград, 1933, стр. 24.
[501] Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке. Пер. с англ. И.Гинзбург и М.Мокульской под ред. С.Л.Гинзбурга. Издательство «Тритон», Ленинград, 1933, стр. 13.

Скрипичная школа Льва Мирчина

2009 г.
Фотография Михаила Лисмана. Израиль.

«Моя жизнь идёт на *диминуэндо*...» - поделился своими ощущениями Лев Моисеевич, когда его навестила в Израиле его ученица – Татьяна Кулешова[502]. Было ему в то время уже за восемьдесят, но скрипка до последних дней звучала в его руках – виртуозно и проникновенно.

[502] Артистка оркестра Уральской филармонии, г. Екатеринбург

Мы, ученики Льва Моисеевича Мирчина, не упускали возможности навестить его, если жизнь предоставляла счастливый случай. Объединённые аурой общения с ним в свои ученические годы, мы так и остались в этой жизни в одухотворяющем статусе его учеников и одновременно членами уникального сообщества – класса Мирчина.

Попав в класс Льва Моисеевича на первом курсе Уральской консерватории, я автоматически, на правах его новой ученицы, была приглашена на 50-летний его юбилей, который отмечался в его замечательной квартире на ул. Мичурина города Свердловска «по-семейному» – дома – и который был по существу расширенной встречей настоящих и выпустившихся учеников, среди которых практически каждый был состоявшейся личностью в музыкальном искусстве.

Впоследствии, часто бывая на этой свердловской квартире, где, по традиционно-советским представлениям об учениках как членах семьи, Лев Моисеевич проводил уроки и встречи по поводу и без, меня не покидало ощущение благодарности судьбе за те часы общения, которые подарил мне этот чудесный человек, Учитель.

Приглашённый Марком Израилевичем Паверманом, в то время главным дирижером Уральского симфонического оркестра, на пост концертмейстера оркестра по окончании Московской консерватории, Лев Мирчин начинает свою артистическую карьеру, стартовая площадка которой и так необычайно высока: ученик знаменитого Л. М. Цейтлина, быть может, по знаку судьбы – тёзка ему по имени и отчеству, Лев Моисеевич входит в историю музыкального Екатеринбурга, тогда Свердловска, как блестящий исполнитель скрипичных соло в симфонических сочинениях, великолепный концертмейстер, о котором ещё долго будут вспоминать артисты Уральского симфонического.

Далее – параллельное служение сразу трём направлениям: концертная деятельность в качестве солиста филармонии (в том числе - великолепные выступления с оркестром в качестве солиста), кропотливая и событийная работа в составе легендарного квартета им. Мясковского, каждодневная и полная бесконечной преданности своему делу педагогическая работа на струнной кафедре Уральской государственной консерватории.

Все участники знаменитого в Свердловске, да и вообще в музыкальной культуре советского времени, государственного квартета им. Мясковского[503] – Л.М. Мирчин, Л.С. Тышков, Г.Д.Цомык и Г.И.Теря – составляли, как обычно пишут, «костяк» струнной кафедры Уральской консерватории, что позволило говорить о «золотом веке» в истории существования кафедры.

Легендарный виолончелист Герц Цомык[504], альтист Георгий Теря, скрипач Лев Тышков вместе с первым скрипачом своего квартета Львом Мирчиным воспитали, каждый по-своему гениально, целые профессиональные школы, по сей день удивляющие жизнеспособностью исполнительских методов и традиций. Но делом всей своей жизни эти выдающиеся музыканты-исполнители всё-таки считали квартет.

«Ты думаешь, ты сможешь совмещать сольную деятельность с игрой в квартете?» – восклицал в мой адрес Георгий Иванович Теря, у которого мы проходили

[503] Струнный квартет, работавший при Свердловской филармонии в 1950—1989 гг. В 1967 г. назван в честь композитора Николая Мясковского. В 1981 г. тогдашний состав квартета — скрипачи Лев Мирчин и Лев Тышков, альтист Георгий Теря и виолончелист Герц Цомык (посмертно) — были удостоены званий заслуженных артистов РСФСР.

[504] Герц Давидович Цомык (1914 — 1981) — советский виолончелист, обладатель 1-й премии на Всесоюзном конкурсе музыкантов-исполнителей в Москве (1933). В 1946—1952 гг. преподавал в Тбилисской консерватории, с 1952 г. в Свердловской, с 1954 г. заведовал кафедрой струнных инструментов. Одновременно с 1956 г. концертмейстер Симфонического оркестра Свердловской филармонии. На протяжении многих лет участник Квартета имени Мясковского, за работу в котором удостоен звания Заслуженный артист РСФСР (1981).

занятия по квартетному классу. «В квартете такая сложная интонация, – продолжал педагог, – что одновременно заниматься сольным исполнительством и быть членом квартета крайне сложно. Это ужас, какие сложности! Это мало кто может совмещать… . Вот Мирчин, да, может. Но только он один! Ты знаешь, Мирчин вообще уникален, я тебе скажу!»

Действительно, уникальность своего педагога мы осознавали, и не помню случая, чтобы Лев Моисеевич дал повод в ней усомниться. Однажды он вынужден был заменить неприехавшего гастролёра, который должен был исполнять скрипичный концерт Арама Хачатуряна. Рассказывают, что Лев Моисеевич узнал об этом за пять дней. Помню своё ощущение, сидевшей в зале и уже знавшей, что такое – почти сорокаминутный концерт, требующий громадной выдержки: «нескрипичная», напряжённая первая часть с мощной крупной динамикой, много «колодки», деташе, сложные вступления, яркая развёрнутая каденция, затем драматическая вторая часть, наполненная ожиданием возрастающего подъёма, кульминация на пике мощного оркестра, а в завершении достаточно «моторный» финал, изобилующий различными повторениями, сложными комбинированными штрихами. Лев Моисеевич исполнил концерт совершенно. Я сразу вспомнила, как он держал в руках виниловую пластинку Яши Хейфеца, которого, очевидно, ценил более других, на обложке был ярко выполненный, глянцевый портрет знаменитого скрипача, и Лев Моисеевич сказал: «Вот повесить это как икону и молиться!».

Мирчин любил Хейфеца за его безупречность исполнения и сам, видимо, стремился к этому всю жизнь. При этом безупречность трактовалась им не просто как игра «без ошибок», а как исполнение, с которого можно сразу делать «запись», без повторений и «переписываний». Им учитывалась, прежде всего, инструментальная безукоризненность интонации, чистота звука, отсутствие технических случайностей, недопустимость текстовых погрешностей, стилистическая точность, переведённая на язык чисто инструментальных средств, выразительность фразировки.

Скрипка у Льва Моисеевича звучала сказочно, у него был редко встречающийся тип вибрато – фаланговый, четвёртым пальцем он вибрировал, как всеми остальными. Его кантилена поражала теплотой звучания и потрясающей осмысленностью; распределение смычка, которому он придавал глобальное значение, всегда было запланированным и безупречным.

После того знаменитого выступления с Концертом Хачатуряна я, на правах ученицы, поинтересовалась, как вот так быстро, за пять дней, можно «сделать» громадный концерт. «Н-ну, вот понимаешь, - так часто начинались ответы Льва Моисеевича, - надо всегда иметь такие вот «заготовки». Когда вот понадобилось – и взял, и сыграл».

Исполнительская манера Льва Моисеевича, его индивидуальность, система подготовки к выступлениям – всё это заслуживает отдельного разговора и исследования, так же как и особым вопросом является его деятельность в квартете, да и всех остальных участников именитого коллектива. Но наиболее востребованной, на наш взгляд, может оказаться всё-таки система его педагогических взглядов, благодаря которым возникло такое явление как скрипичная школа Мирчина. Конечно, при жизни педагога явление это не обсуждалось, но качественно явно ощущалось.

Какими аргументами можно сопроводить данное утверждение, тем более, что рядом с Львом Мирчиным работали не менее яркие педагоги, также давшие стране немало блистательных учеников? Была в школе Мирчина определённая специфика, которая и заслуживает, на наш взгляд, пристального внимания и, может быть, достойной оценки.

Прежде всего, остановимся на признаках существования самой «школы», т.к. сам Лев Моисеевич из прирождённой скромности её таковой не считал.

Как известно, школой в искусстве и науке принято называть некую категорию, определяющую то или иное направления развития, представленное группой деятелей, опирающихся на единые творческие принципы. Здесь, безусловно, уместно говорить и о необходимой преемственности этих принципов и методов. В данном ракурсе школа – это группа учеников и последователей педагога, которая демонстрирует близость творческих и методических принципов и художественной манеры.

В отличие от наук, в которых основные сведения могут быть зафиксированы в точных выражениях, в исполнительском искусстве часто школа представляет собой некий свод правил, принципов и методов, которые передаются изустно, от мастера к ученику. И – увы – очень часто в печатных материалах не фиксируются.

Не каждый из мастеров способен запечатлеть на бумаге свои взгляды, как это сделали Л.Ауэр[505], К.Флеш[506], К.А.Мартинсен[507], Г.Нейгауз[508] и многие другие[509], но всё же единичные примеры. Немало труда вложили в пропаганду идей своих педагогов их ученики, как, например, известные книги О.Ф.Шульпякова[510], Б.В.Беленького[511], Т.А.Гайдамович[512] и многих-многих других. Тем не менее, не всякая школа имеет свой печатный источник, обеспечивающий трансляцию знаний и, тем более, констатацию наличия определённой школы (методики) как таковой, позволяющую рассуждать о результатах её деятельности.

Целесообразно, на наш взгляд, подтверждение существования школы с помощью основных трёх позиций: преемственности, системности и эффективности. При этом начнём с конца: эффективность наиболее ярко просматривается в количестве учеников, как теперь говорят, «оставшихся в профессии».

В числе учеников Льва Мирчина не только, но в основном – скрипачи, занявшие впоследствии ведущие позиции в оркестрах, на эстраде, в педагогике. Показательна явная интерпретаторская направленность их деятельности, лидерские качества, стремление к самостоятельной творческой деятельности, современность мышления. В числе учеников Льва Моисеевича концертмейстеры оркестра, концертмейстеры групп оркестров, солисты концертных организаций, грамотные педагоги. Именно тот факт, что очень и очень многие замечательные скрипачи, попадая в центр внимания, называют в качестве своего педагога Л.М.Мирчина, говорит о том, как сильна и плодотворна была его педагогическая деятельность, какова успешность и перспективность системы его творческого воспитания, что позволяет говорить о несомненном наличии школы.

---

[505] Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке. Пер. с англ. И.Гинзбург и М.Мокульской под ред. С.Л.Гинзбурга. Издательство «Тритон», Ленинград, 1933.

[506] Флеш К. Искусство скрипичной игры. Том I. Вступительная статья, редакция перевода, комментарии и дополнения К. А. Фортунатова. М., 1964; Флеш К. Искусство скрипичной игры. Художественное исполнение и педагогика. М., Классика – XXI, 2004. – 304 с.

[507] Мартинсен К. А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано. Предисловие и комментарии Л. И. Ройзман. — М.: Классика-XX1, 2002; Мартинсен К.А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли (пер. с нем.).Ред, прим., и вступ. ст. Г.М.Когана. М., Музыка, 1966.

[508] Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5-е изд. – М.: Музыка, 1988.

[509] Сапожников Р.Е. Школа игры на виолончели. М., 1965; Давыдов К. Ю. Школа игры на виолончели. Редакция и дополнения С. М. Козолупова и Л. С. Гинзбурга. Издание третье (и последующие). М.—Л., 1947 и др.

[510] Раабен Л., Шульпяков О. Михаил Вайман – исполнитель и педагог. «Советский композитор», Л., 1984.

[511] Беленький Б.В. Эльбойм Э. Педагогические принципы Л.М.Цейтлина. М., Музыка, 1990.

[512] Гайдамович Т.А. Мстислав Ростропович. «Советский композитор», Москва, 1969.

Здесь необходимо отметить, что Уральская консерватория, где долгие годы преподавал Лев Моисеевич, в силу исторически сложившихся обстоятельств не могла воспитывать большое количество лауреатов международных конкурсов. Централизация культуры и искусства, не преодолённая до сих пор, следствием которой является хроническая «утечка» талантов в столичные учреждения искусства, позволяет говорить лишь о выполнении задачи, которую ставило перед «периферийным» вузом министерство культуры, а именно: обеспечения кадрами региональных учреждений культуры, обеспечение массового музыкального воспитания. В связи с этим, широкой известности ученики профессоров Уральской консерватории достигали лишь, сменив место учёбы или будучи приглашёнными в столичные учреждения культуры.

Но именно массовое музыкальное воспитание, вызванное увеличением количества концертных организаций, ростом числа оперных театров, симфонических и камерных оркестров, определило громадный спрос на профессиональных музыкантов, характерный для второй половины 20 века[513]. Это требовало наличия мощных педагогических школ, направленных на сохранение и развитие традиций исполнительской культуры «на местах», и Уральская консерватория со своей задачей справлялась всегда успешно.

Лев Моисеевич Мирчин целенаправленно никогда не рассказывал о своей учёбе у Цейтлина. Вполне возможно, сказалась привычка, сформированная в годы советской действительности: время, когда Мирчин учился у Цейтлина, было не самым радостным в жизни московского профессора, испытывавшего достаточно серьёзные притеснения со стороны всякого руководства. Ранее эти сведения мало попадали в печать, но в последнее время было опубликовано достаточное количество материалов, свидетельствующих о том, как выдающегося скрипача, профессора, одного из основателей советской скрипичной школы постепенно вытесняли из состава профессуры.[514]

Однако, в процессе работы Лев Моисеевич, безусловно, использовал весь «багаж», доставшийся ему в наследство, будь то аппликатурные и штриховые редакции или интерпретаторские находки. При этом, как творческий человек, Лев Моисеевич «приспосабливал» все идеи к требованиям сегодняшнего дня. Само чувство современности, безусловно, было им унаследовано у Цейтлина, известного как неутомимого новатора.

«Н-ну, вот сейчас уже так не играют», – частенько говорил он своим ученикам. Брал в руки скрипку и играл так, как, по его мнению, необходимо было играть «сегодня». 50-летний мастер был современнее нас, воспитывающих себя на

[513] Ямпольский. И. Ауэр и современное скрипичное искусство. В кн.: Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке. Интерпретация произведений скрипичной классики. М., Музыка, 1965, стр. 14.

[514] Письма профессора Льва Моисеевича Цейтлина. Публикация Виктора Данченко. Примечания и послесловие – Артура Штильмана http://www.7iskusstv.com/2009/Nomer1/Shtilman1.php

существующих записях, которые отнюдь не всегда соответствовали веянию времени. «Здорово играет! – говорил мне Лев Моисеевич, спокойно выслушав мои восторги, – но вот слишком много глиссандо, переходы слышны, штрих тяжеловат. Одним словом, сейчас так не играют».

Последняя фраза настолько «въедалась» в наше сознание, что мы буквально избегали пользоваться записями, не рекомендованными «шефом», до тех пор, пока не научились относиться ко всему услышанному критически. Критическое же отношение тоже имело определённые условия: прежде необходимо было оценить сильные стороны исполнения и, если недостатки были незначительными, то о них следовало просто умолчать.

Главное, по мнению Льва Моисеевича, было в том, чтобы воспринять всё лучшее и использовать в соответствии с современной эстетикой. Здесь тоже мы испытывали некоторые трудности. Так, например, очень сложно было удовлетворить Мирчина наспех «собранной» интерпретацией. Нам казалось, что «сыграть по-своему» – это и есть интерпретация. Такой метод очень жёстко критиковался Львом Моисеевичем: «Ну что это за игра: сплошные отпускания, ничего ни за чем не идёт, слушая тебя, отвлекаешься и начинаешь думать о другом». Далее шёл рецепт: «Здесь играют так, вот здесь делают расширение, как правило, тут играют без акцентов, вот этот эпизод значительно быстрее».

Мы, конечно, сопротивлялись, боясь потерять индивидуальность, которую в себе ощущали и которая так и рвалась наружу, нам казалось, что педагог навязывает нам традиционную интерпретацию, но на это у него был всегда ответ с улыбкой: «Ну, как Хейфец ты всё равно ведь не сыграешь!». «Даже если вы все будете стремиться сделать одно и то же, то это всё равно выйдет по-разному! – пытался убедить студентов Лев Моисеевич.

Его настойчивые требования использовать всё лучшее, наконец, были взяты нами на вооружение, и тогда удавалось услышать даже похвалу: «Н-ну, вот, кое-что всё-таки сыграла неплохо». За пять лет консерваторского обучения в классе Мирчина со многими студентами происходила метаморфоза, отражающая ломку, иногда болезненную, на первых курсах и превращение, внятное, ощутимое, почти невероятное, скрипача из дилетанта в музыканта-профессионала.

Уже позднее, для себя я сформулировала педагогическое кредо Льва Моисеевича с помощью цитаты из Сальвадора Дали: «Для начала научитесь рисовать и писать как старые мастера, а уж потом действуйте по своему усмотрению – и вас всегда будут уважать».

Умелое сочетание традиций и новаторства «в естественном их историческом развитии и взаимообогащении»[515] и было той традицией, которая обнаружила преемственность идей, связующих школы Ауэра – Цейтлина – Мирчина. И сколько бы ни говорил Леопольд Ауэр об отсутствии уважения «к этому потёртому слову – традиция»[516], именно его уважительное отношение к достижениям предыдущих поколений, его борьба против «догм, традиционализма и пустого, бессодержательного

[515] Путем «познания и умения» шел Цейтлин от Тартини и Вивальди до Бартока, Прокофьева, Шостаковича, сочетая традиции и новаторство в естественном их историческом развитии и взаимообогащении: старые добрые традиции получали новый импульс в нарождающейся исполнительской эстетике, а новая эстетика приобретала необходимую почвенность. Беленький Б.В. Эльбойм Э. Педагогические принципы Л.М.Цейтлина. М., Музыка, 1990, стр. 120.

[516] Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке. Интерпретация произведений скрипичной классики. М., Музыка, 1965.

виртуозничества»[517] была «подхвачена» Цейтлиным и его последователями. Сформулированная Ауэром теория взаимопроникновения общих принципов и индивидуального выражения[518], была поставлена Цейтлиным, его единомышленниками и его учениками в центр педагогики воспитания не ремесленников, но музыкантов-интерпретаторов.

Лев Моисеевич Мирчин, не любивший «теоретизировать», большее, что мог позволить вовремя урока – адресовать к определённой литературе, при этом обязательно кратко высказывая своё мнение. Урок же должен быть непременно посвящён игре на инструменте, ну или общению, которое он очень высоко ценил.

Одним из его кумиров в отношении скрипичного звука, кантилены, образности был Фриц Крейслер. Однажды, занимаясь с нами дома, он попросил нас сыграть что-нибудь для записи на магнитофон. Чувствовалось, что предложение делалось «неспроста», мы сыграли и прослушали свои записи. Естественно, техническое качество записи было не очень высоким, но не было другой возможности оценить себя «со стороны». После этого Лев Моисеевич поставил пластинку с записью исполнения Крейслера и, не без улыбки, сказал: «А теперь послушайте настоящий звук!».

Формирование внутреннего звукового эталона, наряду с навыком слушания себя «как бы со стороны», Лев Моисеевич считал крайне важным элементом методики, т.к. только умение себя слушать и слышать, в этом он был очень близок к теории Асафьева[519], давало возможность не только критического отношения к своему исполнению, но и формировало навык слухового самоконтроля, максимально приближённого к адекватному.[520]

Кроме эталонного «крейслеровского» звучания Лев Моисеевич очень пропагандировал метод подражания человеческому голосу. При этом он акцентировал наше внимание не только на особенностях фразировки, связанной с текстом и дыханием, но и ту степень естественности, которую иногда невозможно было достигнуть, постоянно отвлекаясь на всевозможные трудности, связанные, скажем со сменой смычка, его распределением, степенью нажима, аппликатурой в левой руке.

Особенно он любил нам давать слушать пение Энрико Карузо, хотя, возможно, просто пластинка была «под рукой». В любом случае, прослушивание вокальных записей давало возможность «учиться методу», переносить приёмы из других исполнительских искусств на скрипичную игру, что развивало ассоциативность и широту мышления.

Обучение методу вообще было очень характерно для педагогики Мирчина. Так вместо того, чтобы продемонстрировать несколько записей Романса Рахманинова, он «давал» слушать Элегию или «другой романс». По его мнению, нужно было «наслушаться» «вообще музыки», чтобы стать способным «изобразить хоть какую-то мысль на скрипке». Позднее я поняла великую ценность такого подхода, когда ощутила потребность и значимость постоянного пополнения внутреннего музыкального опыта для реализации собственных идей. Ведь именно недостаток

---

[517] Ямпольский. И. Ауэр и современное скрипичное искусство. В кн.: Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке. Интерпретация произведений скрипичной классики. М., Музыка, 1965, стр. 14.

[518] «Я никогда не стремился формировать моих учеников согласно своим собственным узким эстетическим воззрениям, но только учил их широким, общим принципам вкуса, на основе которых мог бы развиться их индивидуальный стиль. Что же касается исполнения, то я всегда поощрял их найти самих себя и всегда предоставлял им полную свободу, за исключением тех случаев, когда они готовы были погрешить против эстетических принципов». Ауэр Л. Моя школа игры на скрипке. Интерпретация произведений скрипичной классики. М., Музыка, 1965.

[519] «Слушают музыку все, но слышат немногие». Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Книга вторая. Интонация. Музгиз, 1947.

[520] Субъективность восприятия собственной игры многими считается непреодолимым фактором.

художественных впечатлений, музыкальных в частности, «парализует» порой творческую фантазию, заводя её в стойкий тупик.

Разговор о преемственности педагогических идей неизбежно выводит нас на тему истинного новаторства Льва Моисеевича Мирчина, потому что, используя заветы старых мастеров, он реализовывал на практике их по-новому, в соответствии с «живым моментом» человеческого общения.

Так индивидуальный подход, провозглашённый мастерами скрипичной методики советского периода в качестве одного из основных педагогических методов, позволяющих использовать не только данные психологии, но и реализовывать принципы воспитания творческой индивидуальности, стал в работе Мирчина с учениками не методом, а жизненной позицией. Бесспорно, содержание нашего общения было обусловлено профессиональными задачами, прежде всего, но – и, возможно, в этом была главная особенность – этим отнюдь не ограничивалось. Словно, следуя методу П.С.Столярского[521], Лев Моисеевич вовлекал всех своих учеников в интересы каждого в отдельности. Это создавало атмосферу «корпоративности», творческого взаимообогащения, обмена информацией, инструментарием, записями, формировался культ взаимопомощи, ценности общих интересов, кроме того, «сжигались мосты» для возникновения какого бы то ни было фанаберического отношения к коллегам.

Хотя в такой «модели» общения не было ничего особенного, особенно в советскую эпоху коллективизма, тем не менее, существенно то, что создавалась она естественным образом развития взаимных человеческих отношений, образуя связи различного характера: и личные, у каждого ученика с педагогом, и между сверстниками, учениками одного года обучения, и между старшими и младшими учениками, более того – между уже состоявшимися профессионалами, но не вышедшими из «профессионального клана» и молодыми, иногда просто юными, учениками Мирчина. Эта «клановость» была чрезвычайно важным подспорьем для мотивации деятельности, прежде всего, но также помогала каждому получить в процессе обучения не только свой опыт, но и наглядно изучить чужой.

На практике это выражалось, скажем, в том, что, приходя на свой урок, заранее или даже ко времени, но, так или иначе, каждый из нас был «слушателем» предыдущего и последующего ученика. Естественно, что программы игрались самые разнообразные, и мы имели возможность достаточно подробно ознакомиться с сочинениями, которые впоследствии уже не было необходимости изучать. Ситуация получала и другое развитие: сочинение, пройденное педагогом в классе с другим учеником, но понравившееся следующему, бывало выучено им уже скорее, чем обычно, так как уже во время неоднократного прослушивания работы над ним, студент практически проходил «доинструментальный» период изучения сочинения.

Бывало и так, что прежде интересующее студента сочинение вдруг переставало быть актуальным, так как в процессе слушания «чужого» исполнения поставленные задачи оказались мысленно решены, и появилась потребность «двигаться» дальше. В любом случае, слушание друг друга давало возможность расширенного ознакомления с репертуаром, что немаловажно для объективно достаточно ограниченных возможностей его освоения (имеется в виду «скорость» изучения текста, невозможность одновременного «поддержания» большого репертуара, необходимость решения других задач в рамках учебной и профессиональной деятельности).

[521] О нём: Мордкович Л. Изучая педагогическое наследие П.С.Столярского. В сб.: Вопросы методики начального музыкального образования. Редакторы-составители Натансон В., Руденко В., Музыка, М., 1981; Юзефович В.А. Давид Ойстрах. Беседы с Игорем Ойстрахом. М., Советский композитор, 1985 и др.

Здесь и далее – фотографии, сделанные Л.М.Мирчиным

Профессиональная «клановость» поднимала взаимоотношения на уровень той «бесконкурентности», которая, более, чем пропагандируемый в социалистическом обществе «дух соревнования», способна давать плоды для творческого роста. Быть одним среди равных оказывается более приятно, чем ощущать своё превосходство, потому что «когда ты один, то ты – один».

В классе Льва Моисеевича, где, благодаря его педагогическому таланту, «все играли», было невозможно почувствовать враждебность или зависть, возникало желание делиться, помогать, интересоваться, учиться, спрашивать, переживать, участвовать, общаться.

Вместе с тем, ощущение принадлежности к своеобразной профессиональной, довольно высокородной, касте не давало чувства превосходства по отношению к другим профессионалам, потому что сам её глава – Лев Моисеевич – предельно доброжелательно относился ко всем людям и уважал их мнение. Более того, всякое высказанное осуждение каралось его, пусть непрямым, но неодобрением: «Ну почему? – обиженно вступался он за предмет обсуждения, - вполне интересно сделано!» - и тут же находил нам повод для положительных оценок.

Заинтересованность Льва Моисеевича тем, чем жил каждый из нас, была не инструментом педагогического воздействия, а проявлением великой душевности и высоких человеческих качеств. Искренность не может быть вообще методом, но она является условием близких отношений, которые – и это нормально – возникают у учителя и ученика.

Воспринимая нас, как членов единой семьи, Лев Моисеевич непременно вовлекал нас в общие события, какими бы они ни были. С этого, как правило, начинался урок.

«Ну вот ты знаешь, Ира скрипку разбила!?» - то ли вопросом, то ли сообщением встречает меня Лев Моисеевич. Подходит к окну, там лежит действительно разбитая скрипка в открытом футляре. Я выслушиваю историю о том, как Ира поскользнулась (уральский гололёд!) и упала прямо на футляр. Действительно жалко. Начинаем урок: гамма, этюд. «Полутоны уже! Поиграй сексты, фальшиво! Подстрой!» И внезапно: «Ну, разве это футляр? Это фиговый листок какой-то!». Внутренне улыбаюсь, потом буду рассказывать Ире…

Следующий урок. «Ты слышала, Лёня[522] записал Чакону[523]? Вчера по радио передача была?». Киваю головой, слышала. «Ну вот, ты понимаешь? Так вот зарывают талант в землю! Такие данные! Какая интонация! Всё джаз, джаз…». Я не знаю, что сказать, Действительно, Лёня так хорошо играет… Лев Моисеевич продолжает сетовать: «Как бы мог играть! Но ведь заниматься надо!»

В другой раз: «Лёня в филармонии Баркаускаса[524] играл… Ну – это его…» Вздыхает (имеется в виду, что современный стиль импровизационный стиль – это Лёнино направление), поворачивается к окну, молчит, я молчу тоже. Через минуту поворачивается: «Ну что, поиграем?». Берёт свою скрипку, которая всегда лежит в открытом футляре на подоконнике. Сейчас, когда прошло столько лет, я думаю, что он и занимался-то лишь между уроками, когда один ученик уже ушёл, а другой ещё не пришёл. Берёт скрипку, играет самый трудный эпизод из моей программы. Ещё один метод Мирчина – начинать всегда с трудного. Лёгкое и само получится. Играет блестяще.

Основной педагогической идеей Льва Моисеевича, как я впоследствии для себя е сформулировала, была школа рациональных занятий. Не будем путать с рациональной игрой. Именно: занятий!

В основе метода рациональных занятий лежала высказанная однажды львом Моисеевичем мысль о том, что «вся жизнь больше музыки, поэтому не нужно делать себя рабом инструмента». Чтобы сделать больше за короткий отрезок времени, нужно работать «с головой».

[522] Леонид Элькин, скрипач (г. Екатеринбург), лауреат международных джазовых фестивалей, виртуоз.
[523] Имеется в виду Чакона И.С.Баха.
[524] Витаутас Баркаускас. Партита для скрипки solo.

Лев Моисеевич не занимался технологией вне изучения произведений. Технологии («физкультуры») без музыки для него не существовало. Лев Моисеевич «вмешивался» в постановочный процесс только в том случае, если видел, что исполнительский приём не ведёт к нужному результату (а в итоге – к успешному исполнению) или приводит к лишним физическим затратам. В этом случае он объяснял, что нужно «попробовать» сделать, чтобы «облегчить себе жизнь».

Задачи урока ставились исходя из этапа изучения конкретных сочинений. Нелишним будет заметить, что и само изучение произведения диктовало определённую сумму требований, которые необходимо было решить. Таким образом, объём требований к исполнению определяло «само сочинение»: всё, что требовалось в произведении с технической и художественной стороны, должно было быть выполнено. Также и оценивалась игра: с точки зрения выполнения всех задач, необходимых для исполнения произведения наилучшим образом. Никаких промежуточных состояний, никаких «учебных» темпов и «временных» штрихов. Всё должно быть сыграно «как написано».

Все детали подробнейшим образом рассматривались в тексте на начальной стадии разбора произведения. Текст снабжался карандашными заметками подробной редакции: аппликатура, штрихи, отмечались даже элементы подготовки пальцев. Каждое движение продумывалось и планировалось через «общие» элементы техники. Например: «здесь переходим через четвёртый, а тут нужно подготовить квинту». Или: «вот в этом эпизоде надо бы более надёжную аппликатуру, потому что в быстром темпе ты не успеешь сообразить».

К каждому произведению уже на стадии вот этого детального разбора текста, который, по сути, был исполнительским планом, продумывались и все методы преодоления сложных для исполнения на скрипке эпизодов. Они требовали изобретения хитроумных координационных движений, которые Лев Моисеевич брал из своего исполнительского опыта, и щедро ими делился. Как точно отметил О. Ф. Шульпяков, необходимо было разработать «подробную партитуру тончайших физических приспособлений»[525].

Каждое «приспособление» рук к исполнению произведения было нацелено на исполнение в условиях сцены, с учётом помех волнения. Элементы в технических эпизодах должны были «получаться всегда», поэтому создавался запас прочности: избирался такой способ исполнения, который бы давал стопроцентную гарантию. И всё это планировалось, напомню, на стадии разбора.

Не раз приходилось сталкиваться с ситуацией, когда Лев Моисеевич просматривал редакцию скрипичной партии (аппликатура, штрихи), которую когда-то уже делал сам. («Мирчинские» редакции мы передавали друг другу, чтобы не отнимать время от урока, да и самим думать было жаль времени, легче было отталкиваться «от готового»).

«Какой дурак это писал?» – с серьёзным видом восклицает Лев Моисеевич. Я со страхом смотрю на него: вдруг не шутит. «Я писал, - с примирительной улыбкой отвечает он сам себе. Берёт карандаш (всегда под рукой), размашисто начинает ставить свои особые «двойки» и «единицы», обозначающие пальцы аппликатуры (по этим особым «двойкам» я до сих пор отыскиваю в куче нот партии с редакцией «шефа»).

Штрихи (для пианистов: у скрипачей «штрихи» обозначают, в большей степени направление смычка и количество нот, сыгранных «на один смычок»), обозначенные в

[525] Шульпяков О.Ф. Скрипичное исполнительство и педагогика. – СПб.: Композитор. Санкт-Петербург, 2006, стр. 457.

редакциях Мирчина, всегда отражали его поистине уникальное искусство распределения смычка.

В распределении смычка, которое отдельно и тщательно планировалось от начала и до конца сочинения, было заложено всё: и динамика, и фраза, и виртуозность, и эффектность, и агогика, и даже возможность «деления» лиг на случай неблагоприятной акустики. «Не будет хватать смычка - в крайнем случае, можешь разделить здесь и здесь» - показывал Лев Моисеевич смычком как указкой в ноты, стоящие перед ним на пульте.

Как известно, исполнитель представляет внутри себя сочинение сразу на нескольких структурных уровнях. Кроме основного, собственно мелодико-ритмического уровня (нотный текст), запоминается динамический план, аппликатурный, штриховой, темповые изменения, характер штрихов (в них автоматически реализуется образный план), а также уровень структурного мышления (сочетание целого и частностей). У скрипача, таким образом, «лишним» уровнем мышления является распределение смычка. Именно в распределении смычка, повторим, часто закладывается всё, вплоть до «яркости» трактовки сочинения. Количество смычка самым чудесным образом связывается с количеством и качеством звука.

Лев Моисеевич был мастером распределения смычка. Он предлагал такие варианты, до которых, казалось, додуматься было невозможно – слишком они были просты в исполнении.

Теперь, когда прошло много лет исполнительской работы, я понимаю, какое значение имели для меня уроки «распределения смычка». Выполнение запланированного варианта «распределения» на сцене гарантирует сохранение многих задуманных в творческом отношении вещей, которые не успеваешь контролировать в условиях волнения.

Аппликатура Льва Моисеевича была «нацелена» на отсутствие таковой. «Кому нужны твои переходы?» – возмущался он. «Кто их не слышал?». «Играть надо так, чтобы никто не догадался, что тут есть переход. Играй как на гобое – есть одни ноты, и между ними ничего нет».

(Да простят меня гобоисты! Лев Моисеевич имел в виду: ничего лишнего. Так, например, про К.Ю.Давыдова говорили, что он «вывел» исполнение на виолончели на уровень непогрешимости фортепианной игры).

Лев Моисеевич пропагандировал «полутоновые переходы» (скольжение одним пальцем на ближайшее расстояние полутона), которые обеспечивали незаметный переход в соседнюю позицию. Казалось, что как только Мирчин видел полутон, он непременно использовал его, чтобы сделать переход в позицию. В мелодии любые переходы были нежелательны, поэтому Лев Моисеевич советовал, там, где это возможно, «доставать» ноты (дотягиваться пальцем), как бы перешагивая в другую позицию грифа, чтобы надёжно попасть на необходимую ноту.

Вопрос надёжности рассматривался Мирчиным как первостепенный, так как его исполнительские принципы строились на стремлении к непогрешимости. Играть нужно было так, чтобы исполнение можно было записать (осуществить запись, «увековечить»). Его восхищало, что большинство старых записей «сделано с концерта», то есть та степень совершенства, которую мы слышим в записях, была обычным уровнем концертного исполнения.

Кстати, о полутонах. Отношение к интонированию полутонов (интервалов) у Льва Моисеевича было особенно требовательным. В этом он был типичным проводником идей советской методики: считал, что неточная интонация полутонов

всегда делает общую интонацию приблизительной. Полутон Мирчина превращался в четверть тона (конечно, в зависимости от контекста).

Мелодические полутоны следовало отличать от хроматических (широких), эта теория блестяще преподавалась нам в гаммах, которые игрались, к слову сказать, также определённым образом, и на этом следует остановиться.

Гаммы в классе Мирчина проходились не по отдельности, а вместе (хотя бы четыре одновременно). Это было связано со стремлением создания стереотипов (аппликатуры и техники переходов), которые затем применялись в гаммаобразных пассажах в произведениях.

Делая акцент на «общих» методах в технике, Мирчин давал понимание универсальной основы, которую можно было бы затем применять в аналогичных или сходных эпизодах исполняемых произведений. Именно это качество позволяло

На экзамене в Пермском музыкальном училище. 80-е годы.

ученикам Мирчина на различных прослушиваниях «прилично» читать с листа, так как проигрываемый эпизод при быстром просмотре удавалось разделить на ряд «знакомых» стереотипных аппликатурно-мелодических вариантов.

Лев Моисеевич, выстраивая свою педагогику на процессе последовательного и постоянного изучения скрипичного репертуара, по сути, не просто учил играть на скрипке, а именно готовил к самостоятельной профессиональной деятельности.

Репертуар студенты Мирчина (наверное, в классах других педагогов это тоже практикуется) выбирали сами, равно как и время занятий. Про «составление» расписания необходимо сказать несколько слов. Лев Моисеевич приходил в класс в начале учебного года и выкладывал на стол свой рабочий блокнот, в котором с пробелами для вставки фамилий учеников было написано время занятий. Скажем так, 9.00 - …, 9.50 - …, 10.40 – …, 11.30 – … и так далее. Мы подходили кучкой к блокноту и вписывали свои фамилии, пытаясь «урвать» наиболее удобное время (многие уже работали в профессиональных коллективах).

Также составлялась программа. Мы приносили на урок ноты и выкладывали их на стол, отвечая этим на вопрос: «Ну, что поиграем?».

Иногда, когда я приносила на урок то или иное сочинение «шеф» с неодобрением откладывал ноты в сторону: «Это пустяковая пьеса, ты это потом сыграешь сама». (В частности это произошло с эффектным «Скерцо» Брамса).

Каждого из учеников он вёл по своему пути, и в этом он также следовал традициям советской скрипичной школы. Так, например, со мной он «вне программы», разобрал все скрипичные соло, в том числе любимую (и исполняемую им в качестве концертмейстера-солиста) знаменитую «Шехерезаду».

В то время я уже загорелась идеей играть соло в спектаклях, это невероятным образом понял и принял «шеф», и за время моей учёбы он «прошёл» со мной все наиболее востребованные оркестровые соло, как балетного, так и симфонического репертуара.

Оркестровые соло, как и весь остальной репертуар, который мне удалось пройти под руководством Льва Моисеевича, изучался в условиях абсолютного осознания технологии на основе мастерски поставленной художественной задачи. Игра на уроке и игра на сцене были максимально приближены друг к другу, поэтому волнение на сцене не вносило слишком значительных корректив. «Когда занят работой, меньше волнуешься», – говорил Лев Моисеевич, как бы оправдывая количество поставленных задач.

Наш педагог отличался крайней проницательностью. Он поддерживал какие бы то ни было «внеконсерваторские» выступления, в том числе работу в оркестрах. Кстати, этим он выражал позицию струнной кафедры нашей консерватории. Так, однажды я отпрашивалась уехать на прослушивание в другой город у заведующего кафедрой в то время Георгия Ивановича Тери. Ехать нужно было в период сессии, и я очень боялась, что меня не отпустят. Когда я изложила суть своей просьбы, Георгий Иванович покачал головой с сожалением и сказал: «Ну как я могу тебе запретить, ведь это же – жизнь!».

Лев Моисеевич невидимо участвовал в наших профессиональных поисках, иногда давал советы, в основном одобрительные, смыслом которых было: любой профессиональный опыт крайне важен. Так, помню, к нему приходила замечательная скрипачка Оля[526] после оперной репетиции. Она стояла у стены класса, не раздевшись с улицы, ожидая, когда я закончу играть. Шеф тоже ждал. После заключительного аккорда (как часто бывает в скрипичных сочинениях), он обернулся к ней и спросил: «Ну что, устала?». Оля кивнула головой. «Ну тогда может быть завтра зайдёшь поиграешь?»

Это «завтра» было сказано без «заглядывания» в блокнот: независимо от плотности расписания Лев Моисеевич нашёл бы время послушать своего студента.

Следование традициям своего педагога – Л.М.Цейтлина, сказывалось, прежде всего, в преувеличенном, почти маниакальном внимании к метроритмической стороне исполнения. На начальных этапах мы учились у Льва Моисеевича равномерным замедлениям и ускорениям, сочетанию точного воспроизведения ритмического рисунка и общей темпо-ритмической свободы исполнения.

«Ты можешь сыграть как угодно, но только чтобы всем было понятно, какие длительности написаны», - говорил мне Лев Моисеевич.

Исполнение рубато было вовлечено в чёткое следование «сетке» метра – сказывался очевидно оркестровый опыт Мирчина: «Внутри доли ты можешь делать, что хочешь, но ты обязана попасть в следующую (долю) точно. Какой оркестр будет тебя ловить?»

[526] Ольга Горелова, концертмейстер группы первых скрипок Московского академического Музыкального театра имени К. С. Станиславского и Вл. И. Немировича-Данченко.

Желание играть «по слуху» «отбивалось» у нас с первых уроков. Даже крайне знакомые сочинения мы сначала играли ровно, «без эмоций». («Ты видела где-нибудь студента консерватории, ни разу не слышавшего Концерт Мендельсона? Все слышали, но учить начинают, сыграв ритмически абсолютно ровно то, что написано по тексту. Под метроном».)

Никакого метронома в классе, конечно, не было, но было живое метрономическое ухо Льва Моисеевича, моментально пресекавшего ритмическую фальшь.

Однажды мы с подругой[527] решили показать Мирчину скрипичные дуэты, подготовленные самостоятельно. Мы занимались. Мы трудились. Мы старались. Но когда сыграли дуэт Льву Моисеевичу, он пригвоздил нас своим впечатлением: «Ну, вот это будто бы два скрипача собрались за 300 километров от железной дороги помузицировать». Надо отдать должное чувству юмора моей подруги – она чуть не упала от смеха (она училась у Льва Моисеевича ещё со школы и привыкла к его «убийственным» оценкам). Я же поняла: играть что-нибудь вдвоём очень трудно, потому что количество требований возрастает ровно в два раза.

Работа над ритмом в классе Мирчина давала, в итоге, умение проявлять полную интерпретаторскую свободу на основе абсолютной ритмической грамотности. В конце концов, мы привыкали к парадоксу, воспитанному в нас Львом Моисеевичем: чем правильнее ты играешь в метроритмическом отношении, тем больше получаешь свободы для творчества. Без чётких рамок нет свободы вообще.

То же касается и работы над интонацией. С первых уроков Мирчин показывал ученику, какое богатство представляет собой, так называемое, «обертоновое» интонирование» (точное попадание на ту высоту звука, которая вызывает эффект звучания обертонов). Чаще всего это демонстрировалось на технике двойных нот. Лев Моисеевич, стоя рядом, терпеливо поправлял неверно взятую интонацию, причём делал он это в буквальном смысле поправляя мои пальцы на грифе. Ему важно было, чтобы я услышала и одновременно почувствовала своими пальцами, что означает, где находится точка обертонового совпадения. Такие «пристроенные» двойные ноты, в конце концов, становятся внутренним требованием слуха и методом работы на всю оставшуюся профессиональную жизнь.

Привычка вслушиваться в микроскопическое попадание на нужную высоту, воспитанная в нас Львом Моисеевичем, приводила к тому, что в его классе я ни у кого не слышала фальшивых нот вообще. Тогда меня этот феномен не беспокоил, поражать начал лишь во время собственной педагогической деятельности, когда я столкнулась со всеми сложностями прививания ученикам навыков чистого интонирования.

Все элементы грамотного исполнения, как правило, прививались ученикам на начальных этапах (первый-второй курсы). Дальнейшее обучение уже строилось по принципу руководства самостоятельной работой. Так называемый «разбор» сочинения делался самостоятельно, Лев Моисеевич только добавлял в ноты несколько аппликатурных «двоечек» или «троечек»,указывал пару более уместных штрихов, затем давал общую оценку направлению работы.

Опытные студенты, уже перенявшие от своего педагога «режим работы», предпочитали не тратить время педагога и делать самостоятельно всё то, что могли сделать сами. Бывало и так, что произведение, приготовленное для концерта или даже экзамена, Лев Моисеевич успевал послушать один-два раза.

[527] Татьяна Токарева, концертмейстер группы II скрипок Михайловский театра, г. Санкт-Петербург.

«Что тут играть»? – иной раз возмущался Мирчин, если я говорила, что «не успею, наверно, выучить к сроку». «Выучи вот эти два места, и больше тут делать нечего», – продолжал он, и я сдавалась.

При указанной выше рациональной системе занятий, где основной упор делался на умение правильно поставить задачи и в сжатые сроки их реализовать, в конце концов, «общение» с произведением (а иногда – и с педагогом) выходило на уровень трёхступенчатости: «разбор, наизусть, концерт». За то возрастала возможность общения на другие темы, выкраивалось время на осуществление совсем не учебных планов.

Так, например, ученики Льва Моисеевича часто записывались на радио. В то время по утрам была радиопередача, включающая 15 минут обязательной классической музыки. Конечно, руководство передачи поощряло новые записи, хотя и сочетало их с архивными. В обновлении радиоархивов, в пополнении их, принимали участие, в том числе, и студенты Мирчина.

Помню, и я «записала» две таких «пятнадцати-минутки». Шеф руководил процессом записи в качестве «тренера», прослушивал, советовался со звукорежиссёром и даже, стоя рядом, перелистывал ноты («будет здорово, если ты ещё текст перепутаешь»).

К сожалению, у меня эти записи не сохранились, скорее всего, я постеснялась попросить копию записи для себя. Помню только, что я получила денежный перевод на сумму 4 рубля 10 копеек. (15 минут игры записывали 3 часа).

Шеф не приветствовал пропуски уроков, несмотря на метод «рационализма». Он считал, что надо успеть сделать для себя как можно больше, пока ты студент. Потому что потом всю жизнь будет некогда. В то же время Лев Моисеевич старался помочь своим студентам трудоустроиться. Однажды, а я тогда уже работала в оркестре оперного театра, он как-то мимоходом сказал мне: «Мне звонили из филармонии. Просят порекомендовать кого-нибудь в первые скрипки. Я бы порекомендовал тебя, но ты ведь не пойдёшь…». Я в ответ только улыбнулась и подумала: «Как же мне повезло, и как я люблю своего шефа»!

Фото Михаила Лисмана

Лев Моисеевич всей своей жизнью демонстрировал тезис о том, что музыка – это не вся жизнь. Он любил свою семью, очень чутко ей занимался, увлекался спортом (вместе с заведующим кафедрой Г. И. Терей они бегали по утрам). Любил фотографировать, раздаривал ученикам свои фотографические опыты, читал книги и советовал их нам, водил автомобиль, был в курсе культурной жизни вообще и консерваторской в частности.

Из бесед с Львом Моисеевичем я узнавала его мнение о воспитании детей, заботе о здоровье, занятиях физкультурой, ремонте смычка, покупке пластинок, о различных городах, в которых он бывал на гастролях в составе квартета им. Мясковского. Иными словами, мы вовсе не были чужими людьми.

Наше общение не прекращалось и после учёбы: я писала и звонила, он изредка отвечал, но тепло и заинтересованно. Я так бережно хранила и перепрятывала эти редкие открыточки от «шефа», что, в конце концов, в один из бытовых переездов их потеряла, что стоило мне многих слёз.

Много лет спустя, дозвонившись до Льва Моисеевича в Израиль, я сказала ему: «Дорогой Лев Моисеевич! Всем, чего я достигла в своей жизни, я обязана Вам», на что он мне ответил в глухой и далёкой стороне телефонной трубки: «Ну что ты глупости говоришь!».

Мирчин Лев Моисеевич

Фотография Михаила Лисмана

Обречённый служить мгновению

(В качестве заключения)

Из всех моих книг я больше всего люблю "Жанну д'Арк"; ... двенадцать лет я ее готовил и два года писал. ...Может быть, книга не будет продаваться, - но это не важно: ведь я писал ее для души.

Марк Твен

Друзьям, которых я никогда не видела – такое посвящение открывает известную книгу Л.Маккинон, и под ним хочется подписаться.

Исполнительское искусство – область сложная, многопрофильная, неоднозначная, многоплановая. Исполнитель – художник без картины: пишет, пишет, а созданное тут же исчезает. Он пытается уловить мгновение, когда картина ещё видна, но звук затихает, и картина исчезает.

В участи исполнителя за долгие годы существования его ремесла мало что изменилось. Ещё в эпоху Монтеверди композитор, в самой краткой форме записывавший аккорды, отдельные мелодические обороты, важные противосложения и прочее, распределял записанное между исполнителями. Но сразу после исполнения записи выбрасывались, так как они предназначались именно для этого исполнения и лишь к нему были применимы.[528]

Теперь, в эпоху широких технических возможностей, когда увековечить, казалось бы, можно любой звук и факт, исполнительское искусство всё равно остаётся неуловимым мгновением, потому что ни одну музыкальную мысль нельзя повторить дважды.

Неслучайно, говоря о Паганини, один из его современников назвал его виртуозом, обреченным служить мгновению[529].

Труд исполнителя – в какой-то мере Сизифов труд, но, пожалуй, в той его «версии», которую нам представил Альбер Камю:

«Я оставляю Сизифа у подножия его горы! Ноша всегда найдется. Но Сизиф учит высшей верности, которая отвергает богов и двигает камни. Он тоже считает, что все хорошо. Эта вселенная, отныне лишенная властелина, не кажется ему ни бесплодной, ни ничтожной. Каждая крупица камня, каждый отблеск руды на полночной горе составляет для него целый мир. Одной борьбы за вершину достаточно, чтобы заполнить сердце человека. Сизифа следует представлять себе счастливым»[530].

---

[528] Арнонкур Николаус. Мои современники: Бах, Моцарт, Монтеверди. М.: ООО Издательский дом «Классика-XXI», 2005.

[529] Тибальди-Кьеза М. Паганини. Сокр. пер. с ит. И.Г. Константиновой. Вступ. ст. Л.М. Кокоревой. Москва. Издательство «Правда», 1986, стр. 215.

[530] А.Камю. Миф о Сизифе (Эссе об абсурде).

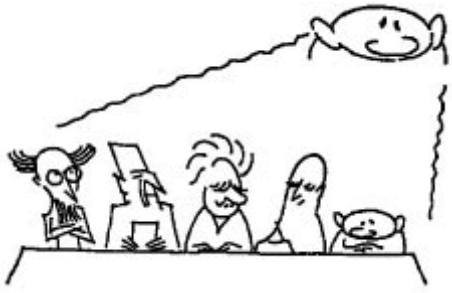
Задачей данной книги было не только привлечение широкого круга «сочувствующих» к проблемам исполнительского искусства, но и, насколько это возможно, приобщение к науке. Наука и искусство вообще очень близки в своём творческом поиске на пути созидания, в непредсказуемости результата, в невозможности располагать временем и планировать события.

Есть своё искусство в науке (творчество и мастерство) и наука в искусстве (закономерности и системы), а всё вместе – загадки и совершенство человеческого разума.

Если обратиться к шутке, то можно прочесть Пита Хейна (не смотря на то, что прав критик, написавший афоризм: "Блестящий оратор – это человек, способный произнести хорошую речь, ни разу не процитировав Пита Хейна"):

Кто такой учёный?

Тот, кто ночами, забыв про кровать,
усердно роется в книжной груде,
чтобы ещё кое-что узнать
из того, что знают другие люди[531].



Ну, а если серьёзно, то ничего лучшего нельзя подобрать для завершения, чем поэтические строки.

Нина Искренко

Четыре приближения к молитве (1994)

Вот сад, в котором Провидение посылает нам фонтан без воды, гранитную скамейку, рушащуюся под тяжестью человеческого тела, мокрые от дождя качели и кормушку для птиц, улетевших в жаркие страны. Четыре часовни для четырех блуждающих фигур, едва различающих друг друга в утреннем тумане, дневной суете и в сумерках, предшествующих уединенному размышлению. О чем они думают, ночуя под одной крышей, случайно столкнувшись в спотыкающемся времени, на узком пространстве обеденного стола? Ни о чем. Они просто спят, едят и говорят друг с другом без особых претензий на глубокое понимание или долгую счастливую жизнь. Их почти не качает от весеннего равноденствия, не настораживает молчание колокола, прикинувшегося школьным звонком, не пугает вид кладбища, начинающегося сразу за невидимой оградой. Садовые инструменты, детский велосипед и несколько крокусов, торчащих между сухих прошлогодних листьев и камней, – что может быть надежнее и долговечнее в этом мире? Разве что их испарения, сгущающиеся в текст. Четыре фигуры в скользящем саду. Чтобы приблизиться друг к другу, им нужно всего лишь на одну секунду повернуть головы в одну и ту же сторону.

[531] В качестве иллюстрации – рисунок автора, Пита Хейна.

На обложке фотография Федосовой В. А.