

**СКРИПИЧНАЯ ПЕДАГОГИКА:
ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД И ИГРОВЫЕ ОЩУЩЕНИЯ**

Ивонина Людмила Фёдоровна
профессор
ФГБОУ ВО «Пермский государственный институт культуры»

Аннотация: Автор рассматривает роль игровых (мышечных) ощущений в формировании и совершенствовании исполнительской техники скрипача. По мнению автора, анализ термина «мышечное ощущение», в том его значении, которое использует скрипичная методика, помогает по-иному оценить необходимость индивидуального подхода в инструментальной педагогике. Отправной точкой анализа служит тезис А.В. Гвоздева о том, что двигательные ощущения музыканта есть субъективное восприятие выполняемых им исполнительских движений.

Ключевые слова: индивидуальный подход, игровые движения, игровые ощущения, исполнительская техника, скрипичная педагогика.

**VIOLIN PEDAGOGY: INDIVIDUAL APPROACH
AND PLAYING SENSATIONS**

Ivonina Lyudmila Fedorovna

Abstract: The author explores the role of playing (muscular) sensations in developing and refining a violinist's performing technique. The analysis of the term «muscular sensation», as applied in violin pedagogy, offers an opportunity to reassess the importance of adopting an individualized approach to instrumental teaching. This study is grounded in A.V. Gvozdev's idea that a musician's motor sensations reflect their subjective perception of the movements involved in performance.

Key words: individual approach, playing movements, playing sensations, performance technique, violin pedagogy.

«Художник был самоучкой, поэтому имел свой собственный неповторимый стиль», – фраза, часто встречающаяся в аннотациях, приобрела общий характер, оторвавшись от своего автора. В то же время мы знаем своеобразное напутствие Сальвадора Дали – в своём дневнике в 1953 г. он

пишет: «Для начала научитесь рисовать и писать как старые мастера, а уж потом действуйте по своему усмотрению – и вас всегда будут уважать». И далее: «Если вы отказываетесь изучать анатомию, искусство рисунка и перспективы, математические законы эстетики и колористику, то позвольте вам заметить, что это скорее признак лени, чем гениальности» [1, с. 73-74].

Очевидно, Сальвадор Дали не считал, что изучение и усвоение традиций («писать, как старые мастера») обязательно приводит к нивелированию индивидуальных качеств художника. В то же время необходимо признать факт: действительно, в ходе обучения тому или иному виду искусства многие вынуждены прибегать к своеобразному «самоотречению» – аскетизму, заключающемуся в отказе от субъективного взгляда, требующего выходить за рамки общепринятого, общественно одобренных традиций, во имя приобретения определённых профессиональных качеств.

В процессе освоения игры на инструменте потеря учеником творческой, художественной самоидентичности, к сожалению, явление нередкое. Именно поэтому в инструментальной педагогике тема индивидуального подхода является одной из центральных.

В стремлении к развитию техники (в данном случае – под техникой будем подразумевать «владение инструментом», опираясь на высказывание М. Лонг: «техника – это владение фортепиано, полное и всеобъемлющее мастерство») [2, с. 362-363] молодые исполнители часто ставят на первое место техническую работу, что естественно и понятно: «Для того, чтобы создавать произведения искусства, надо уметь это делать» (размышляя об определении техники, Г.Г. Нейгауз ссылается на данное высказывание А. Блока) [3, с. 77].

Тем не менее, инструментальная педагогика достаточно конкретно определяет место техники в воспитании исполнителя. Так, К. Флеш считает, что для подлинно художественного исполнения необходимы три основных условия: «всепобеждающая потребность самовыражения», «овладение необходимыми для этого техническими средствами» и «абсолютная слаженность этих хорошо скоординированных между собою факторов» [4, с. 125].

В связи с такой постановкой задач К. Флеш критикует подход, при котором «...вследствие односторонней, необходимой для исполнения пьесы подготовительной технической работы музыкальное произведение низводится на уровень объекта для упражнений». В результате, по мнению Флеша, ученик «уже не в состоянии чувствовать с той непосредственностью и свежестью»,

поскольку «утрачивает способность к восприятию художественного смысла произведения» [4, с. 132].

Об умении в процессе работы «сохранить свежесть первого знакомства» с произведением пишет С. Гинзбург [5, с. 30]. По его мнению, музыкантам-художникам свойственно постоянное стремление к углублению и обогащению толкования музыкального произведения, и «требование обновления исполнительской трактовки» продиктовано «свежестью и новизной восприятия, обусловлено самой жизнью» [5, с. 123].

О «свежести и новизне» пишет также И.А. Лесман: «И мысленное создание плана, и мысленное повторение уже сложившегося плана, и его реальное воплощение – всё это должно нести в себе известную новизну и свежесть непосредственного творчества» [6, с. 60].

В соответствии с подобной постановкой исполнительских задач, педагогика формулирует свои: «И ученику, и педагогу, – отмечает М. Э. Фейгин, – чрезвычайно важно сохранить к моменту выступления свежесть отношения к произведению, какой бы напряженной и продолжительной ни была предшествующая работа» [7, с. 40].

Таким образом, «свежесть» прочтения оказывается напрямую связанной с сохранением баланса между технической работой и решением художественных задач, в идеале – без разделения на то и другое. Но главное – забота о сохранении индивидуальности, поскольку, по мнению Д.Ф. Ойстраха, «невозможно представить себе единственно верный, единственно непогрешимый способ раскрытия художественного образа, отвергающий все иные способы» в связи с тем, что искусство создаётся «художниками различных творческих индивидуальностей, с разными вкусами, темпераментами, по-разному подходящими к использованию приёмов художественной выразительности» [7, с. 3].

Педагогическая задача сохранения индивидуальности ученика удивительно сложна, ведь «мастерство», как отмечает М.Э. Фейгин, может быть «объективным, холодным и бесстрастным», а артистическое исполнение, напротив, – «может быть небезупречным», хотя и «предполагает личное, творческое отношение к исполняемому» [7, с. 39].

Как отмечает А.Л. Готсдинер, в общении с очень одарёнными учащимися нередко возникают особые трудности, связанные с оригинальностью их мышления, что требует от педагога «большой чуткости и такта для сохранения этих ценнейших качеств творческой исполнительской индивидуальности».

В качестве примера Готсдинер приводит эпизод из педагогического опыта П.С. Столярского, когда «правильное» исполнение Чаконы Баха в соответствии с замечаниями самого Столярского, вызвало глубокое его сожаление, которое он с огорчением высказал: «Сыграй неправильно, но по-своему, а не по-моему!» [9, с. 162].

Несмотря на то, что необходимость индивидуального подхода к каждому ученику не подвергается сомнению, идея воспитания индивидуальности, по мнению М.Э. Фейгина, «признается на словах гораздо чаще, чем проводится в жизнь на практике», и многое зависит от того, как понимать «индивидуальность» [7, с. 62]. Фейгин указывает далее на то, что довольно важные методические вопросы часто обобщаются под «очень неточным и расплывчатым понятием “индивидуальный подход” к ученику» и отмечает, что «некоторые не до конца изжитые догматические тенденции препятствуют проведению в жизнь идеи индивидуального воспитания» [7, с. 61].

Против «шаблонов» в отношениях учителя и ученика выступал ещё Б.А. Струве. Он отмечал, что отношение педагога к ученику должно вытекать из индивидуальных качеств и особенностей ребенка, и «шаблон» здесь недопустим. Индивидуальный подход не отрицает дисциплины, но, по мнению Струве, это должна быть такая дисциплина, которая не может отрицательно воздействовать на индивидуальность ребенка; в условиях такой дисциплины индивидуальность учащегося «и в его музыкально исполнительском мышлении и чувствовании получает возможность широкого развития, в отличие от дисциплины „дрессировочного” порядка, наоборот, убивающей индивидуальность ученика» [10, с. 176].

Анализ методов педагогического воздействия, которые могут быть применены в различных случаях, предпринял А.И. Ямпольский [12], создавший своеобразную классификацию учеников «по принципу обобщения повторяющихся качеств, хорошо знакомых каждому опытному педагогу по его собственным ученикам». Однако это были наиболее характерные особенности, проявляющиеся в работе учащихся, а также методы воздействия, которых Ямпольский придерживался в различных случаях своей педагогической практики [11, с. 190].

Известно, что в скрипичной педагогике понятие индивидуального подхода крепко связано с именем Л.С. Ауэра. Особенности педагогики Ауэра, по словам И.М. Ямпольского, лучше определять понятием «методы», а не «метод», поскольку «на протяжении своей преподавательской деятельности он

пользовался различными методами. И левую, и правую руку ученика он рассматривал как новую физиологическую проблему, а его личность – как новую психологическую единицу. В каждом случае предусматривался особый подход. Он ставил перед учеником задачи, но не давал рецептов» [13, с. 13].

Действительно, Л.С. Ауэр серьёзно относился к «природной» (и, соответственно, индивидуальной) составляющей в развитии техники ученика. «При изучении технических приемов игры Леопольд Семёнович учитывал индивидуальность ученика, принимал во внимание особенности природного механизма его рук», – отмечает один из учеников Ауэра [13, с. 16].

Сам Ауэр чётко определяет свою позицию (позволим себе длинную цитату): «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 развиваться 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» [14, с. 100].

Индивидуальный подход Ауэра не был ограничен требованиями в области эстетики. Он достаточно глубоко анализировал вопросы постановки и особенностей приспособления к инструменту, был противником «единых правил», указаний, в частности, в отношении звукоизвлечения. «Указать точно и детально, как следует держать смычок, – пишет Ауэр, – как приноровить нажим пальцев, какой из пальцев в каждый момент должен увеличить давление на трость и как научиться пользоваться кистью (это – центральный пункт, к которому сводится весь вопрос о звукоизвлечении), – всё это представляет собой задачу почти непреодолимой трудности» [14, с. 47].

Путь к «преодолению» сложностей Ауэр видел в активном взаимодействии учителя и ученика, при котором от ученика ожидалась «способность к ясному и полному пониманию, умение схватывать и усваивать объяснения хорошего преподавателя», а от педагога – умение «заставить теорию принести практические плоды» [14, с. 48].

Как бы ни был велик авторитет Ауэра, словосочетание «индивидуальный подход» объединяет различающиеся представления и действия педагогов [15, с. 113]. Как отмечает М.С. Старчеус, индивидуальный подход означает, что некоторые параметры обучения должны быть адаптированы к особенностям ученика. Таким образом, в качестве общепедагогического принципа выступает

следующее утверждение: индивидуальные особенности ученика являются одним из важных условий организации обучения [15, с. 113].

Для музыкальной педагогики, по мнению Старчеус, значение данного принципа усиливается рядом важных обстоятельств. Если в общей педагогике принцип индивидуального подхода относят, в первую очередь, к сфере воспитания, то в профессиональной музыкальной педагогике принцип индивидуального подхода определяет обучение, поскольку, как отмечает Старчеус, именно в музыкальном обучении «неповторимые анатомические и психофизиологические особенности ученика играют самую активную роль» [15, с. 114].

На наш взгляд, именно с этими особенностями связана необходимость индивидуального подхода в скрипичном обучении, в ходе которого проходит «формирование у ученика умения управлять своими индивидуальными особенностями, контролировать их проявления, тем самым в будущем находить собственные пути повышения продуктивности профессиональной деятельности» [15, с. 114]. Таким образом, формирование музыкально-технологической оснащённости ученика, по мнению Старчеус, определяет «профессиональный вектор индивидуального подхода» [15, с. 127].

Уровень профессионализма скрипача-исполнителя «измеряется», на наш взгляд, способностью к художественному высказыванию посредством инструмента. Такая формулировка позволяет подчеркнуть одинаковую значимость для исполнительского искусства как «умения мыслить», так и собственно «умения играть». В связи с этим проблема единства «музыки» и «техники» не теряет своей актуальности, и если «умение мыслить» обеспечивается общепрофессиональным и общехудожественным развитием, то техническая составляющая игры на инструменте нередко продолжает оставаться трудной задачей.

Одной из причин возникающих сложностей в освоении инструмента является описанная и проанализированная А. В. Гвоздевым проблема взаимосвязи движений и их ощущений, которую, по его мнению, необходимо учитывать в практической педагогике: «Мы исходим из того, что для стороннего наблюдателя (в данном случае педагога) любой выполняемый игровой прием – это движение, действие, обладающее суммой определенных двигательных-игровых характеристик. Для самого играющего тот же прием выступает во многом в качестве некоего чувства от изменений в состоянии его мышечной системы – игрового ощущения» [16, с. 49].

Ранее практически об этом же говорил Ю.И. Янкелевич: «Почему у меня все ученики играют по-разному, разной постановкой? Для меня важен не зрительный результат, а их ощущения, не внешние признаки, а внутреннее соответствие художественных и двигательных ощущений» [17, с. 194].

В своём исследовании системы исполнительской техники А.В. Гвоздев формулирует крайне важный тезис: «Система игровых движений, развитых до уровня автоматизированных навыков, и соответствующая ей система игровых ощущений составляют одну из фундаментальных основ того феномена, который мы определяем как “исполнительская техника скрипача”» [16, с. 48]. Свой анализ А.В. Гвоздев начинает с обоснования роли слуховой сферы в развитии техники [18, с. 16-17], раскрывая динамику взаимодействия слуховых ощущений, музыкального восприятия, внутренних слуховых представлений и исполнительской техники в ходе профессионального становления исполнителя, и приходит к следующей формулировке: «двигательные ощущения музыканта есть субъективное восприятие выполняемых им исполнительских движений» [16, с. 47].

В пальцах правой руки, отмечает Гвоздев, «должно развиться обострённое тактильное ощущение струны – так называемое “чувство звука”, то есть своеобразное смещение чувствительности руки на управляемый ею инструмент» [19, с. 176]: «Музыкант начинает не столько метафорически, сколько буквально воспринимать смычок как органичное продолжение руки» [20, с. 308].

«Звуковые» ощущения как художественный результат игрового движения, по мнению Гвоздева, теснейшим образом связаны с музыкальным слухом и внутренними слуховыми представлениями [18, с. 21]. Таким образом, по Гвоздеву, «звуковые» ощущения выступают в определенной мере критерием уровня совершенства выполняемых игровых действий [16, с. 59].

По мнению А.В. Гвоздева, исполнительские движения, «образуя “материальную” составляющую скрипичной игры», «многообразны и разноплановы, как и соответствующие им игровые (двигательные) ощущения играющего» [16, с. 47].

Опираясь на данные современной психологии, где взаимосвязь понятий «движение» и «мышечное (двигательное) ощущение» рассматривается как единство двух граней одного явления, А.В. Гвоздев делает вывод: «формирование рациональных двигательно-игровых ощущений есть одна из тех

важных целей, на достижение которой направлен процесс построения каждого игрового движения» [16, с. 48].

Очень важным, на наш взгляд, является вывод Гвоздева о том, что значительный «разброс» мнений при попытке определить действия отдельных пальцев правой руки объясняется тем, что любые действия правой руки сопряжены с «глубоко индивидуальными градациями внутренних игровых ощущений» [16, с. 133]: «Практически неисчислимое многообразие этих градаций кроется в неповторимой физиологии каждого человека, а также в субъективном подходе к решению конкретных исполнительских задач – технических и художественных» [16, с. 132]. И далее вывод, непосредственно связанный с вопросами индивидуального подхода: «любые попытки регламентировать игровые ощущения скрипача в данной области и на их основе сформулировать исчерпывающие рекомендации не только совершенно бесплодны, но и вредны» [16, с. 136].

Следующий тезис, на наш взгляд, также имеет большое значение для практической педагогики: «В самом деле, если преподаватель будет настойчиво культивировать одну – пусть самую правильную и перспективную, с его точки зрения, манеру держания как универсальное – для всех своих учеников – ощущение смычка, он почти неизбежно нанесет очевидный ущерб профессиональному развитию некоторых из своих воспитанников и существенно ограничит их художественно-исполнительские возможности» [16, с. 136].

Некоторая категоричность данного высказывания, по нашему мнению, обусловлена объективностью тезиса, сформулированного Гвоздевым и приведённого нами ранее: «двигательные ощущения определяются как субъективное восприятие музыкантом выполняемых им действий» [18, с. 19].

Безусловно, термин «ощущение» далеко не нов в скрипичной методике, что не обесценивает важнейшие выводы Гвоздева, а показывает путь, которым шла теория скрипичной игры: в ней явно стала обнаруживаться общность категорий струнно-смычковой методики с психологией – ощущение, воздействие, восприятие, представление, чувство.

С точки зрения психологов, ощущения являются основным источником наших знаний о внешнем мире и о собственном теле; ощущения связывают человека с внешним миром и являются как основным источником познания, так и основным условием его психического развития [21, с. 99].

По мнению психолога А.Ц. Пуни (кстати, правнука знаменитого композитора), двигательные ощущения являются основными в регуляции движений. Двигательные ощущения и восприятия доставляют мозгу главную информацию о ходе выполнения действия, о возникающих рассогласованиях в его структуре или о несоответствии его в чем-то внешним условиям деятельности [22, с. 191].

Однако, термин «мышечное ощущение» одним из первых привнес в скрипичную методику физиолог Ф.А. Штейнгаузен. Отмечая, что в восприятии исполнителя «художественное намерение сливается с производимым движением в одно неделимое целое», Штейнгаузен утверждает: «Для того чтобы слух непосредственно мог как бы „играть на смычке“, для этого посредником служит мышечное ощущение» [23, с. 84]. Штейнгаузен убежден в том, что мышечное ощущение действует наравне со слухом: «Это может показаться неожиданным музыканту, привыкшему всё, касающееся звукообразования, приводить в связь только со слухом» [23, с. 84].

Мышечное ощущение, по мнению Штейнгаузена, развивается с помощью упражнения. При этом физиолог настаивает на отличии «практической задачи упражнения» от «музыкальной»: «Речь в данном случае идет об интенсивной психической работе, <...> о практическом исполнении на инструменте всего того, чего мы добились при помощи анализа. При этом слух и мышечное ощущение объединяются в общей работе» [23, с. 84-85].

Однако пальму первенства в описании роли мышечного чувства в музыкальном исполнении, очевидно, необходимо отдать И.М. Сеченову. Сеченов, по мнению учёных, обобщил значение этого вида чувствительности в координации движений человека, он считал, что мышечное чувство вместе с кожными и зрительными ощущениями, служит главнейшим руководителем сознания в деле координации движений [24]. Мышечное чувство Сеченов определяет как сумму ощущений, сопровождающих всякое движение членов нашего тела и всякое изменение в их положении друг относительно друга [25, с. 522].

Интересно, что для объяснения сути своей концепции Сеченов прибегает к образу пианиста, он пишет: «Рабочую деятельность всей нервно-мышечной механики можно сравнить с исполнением на фортепианах заученной пианистом пьесы», «ввиду того обстоятельства, что всякая работа представляет определенный последовательный ряд движений, которому соответствует такой же ряд сокращений различных мышечных групп рук, ног и туловища»

[25, с. 510]. Более того, роль мышечного чувства Сеченов показывал на примере того, как музыкант «разыгрывает знакомую ему пьесу в полной темноте» [25, с. 512]. Верное исполнение, по мнению Сеченова, «гарантируется не слухом, а привычными ощущениями, идущими из играющей руки»; «здесь мышечное чувство играет совершенно ту же роль, что зрительное чтение нот при игре по нотам, идущее в предшествовании движений» [25, с. 513].

Ссылки на исследования И.М. Сеченова встречаются во многих трудах в области музыкальной педагогики, в частности, у В.Ю. Григорьева, А.Л. Готсдинера, С.И. Савшинского, О.Ф. Шульпякова, А.В. Гвоздева. И постепенно термин «мышечные ощущения» занимает одно из ведущих мест в проблемном поле скрипичной педагогики.

Так, Б.А. Струве отмечает, что в процессе усвоения учеником технико-звуковых эпизодов смычково-струнной игры значительную роль играет воспитание двигательных ощущений. По его мнению, культивирование двигательных ощущений в музыкальной педагогике является совершенно необходимым. Струве, отмечая большое значение в педагогике культуры двигательных ощущений, ссылается на исследования С.В. Клещова, который пишет: «Ощущения от движений – единственный материал, с которым оперируют двигательные центры коры и из которого они строят сложные исполнительские навыки» [26, с. 78].

Вместе с тем, мышечные ощущения, лежащие в основе игровых движений, тесно связаны со слуховыми, поэтому многие исследователи предупреждают о негативных последствиях разрыва между ними. Так, К. Флеш критикует чисто механический метод занятий («ручная работа»), который представляет, по Флешу, серьезную опасность даже для крупных дарований: «Исполнитель теряет связь с самой сущностью музыки, техника становится самоцелью, источник ощущений иссякает» [4, с. 199].

По мнению К. Флеша, в педагогике существуют два способа проведения упражнений: на логической основе и на механической. Но исключительное использование только одной системы «создает неполноценных исполнителей (соответственно “интеллигентных недоучек” или “безмозглых акробатов”))» [4, с. 198]. Из данного довольно резкого высказывания видно, с каким неодобрением относится Флеш к распространённой привычке «бессознательного и механического повторения». Технически безукоризненное исполнение, как считает Флеш, возможно только тогда, когда ученик имеет ясное представление о необходимых движениях и уже после этого находит

соответствующую для их воспроизведения механику. Таким образом, важнейшей задачей педагогики Флеш считает развитие мыслительных способностей ученика, так как «полчаса целеустремленных занятий могут дать больше, чем целая неделя чисто механической работы» [4, с. 199].

Думается, что Флеш имеет в виду именно звуковые представления, связанные со слухомоторным единством, о котором Штейнгаузен пишет следующее: «единство музыкальной мысли как бы отображается в механическом единстве игрового сустава...» [23, с. 86].

Посвятивший свой труд технике правой руки скрипача Ф. Кюхлер считает, что мышечное ощущение следует развивать, потому что оно является «посредником» между слухом и звукообразованием. При этом Кюхлер также опирается на теорию Штейнгаузена, цитируя его: «кроме слуха, контролировать меру воздействия на звукообразованием весовых категорий движения смычка должны мышечные ощущения, причем по мере накопления опыта все тоньше и точнее» [27, с. 51].

Влияние «физиологических» идей Штейнгаузена, по общему мнению, чувствуется во многих методических трудах. Так, Х. Беккер, написавший свой труд совместно с физиологом Д. Ринаром, советует с помощью специальных упражнений выработать отдельные движения, а затем объединять «частичные двигательные приёмы» так же, как это делается в «обычных повседневных действиях». При этом, по его мнению, «мышечному ощущению играющего остается объединить все частичные двигательные приемы для смелого ведения смычка!». По мнению Беккера, «эстетически безупречного владения смычком», которое «никогда не остается незамеченным слушателем и зрителем», можно достигнуть только после того, «как сознательно и при сосредоточенном внимании будет проверен каждый момент в ведении смычка. Умно и сознательно рассчитанные, внутренне прочувствованные занятия можно противопоставить неистово-механической некультурной “долбежке”» [28, с. 41]. Эту мысль продолжает ученик и последователь Х. Беккера А.В. Броун, отмечая, что «только ясное представление обо всех элементах движения, подкрепленное осознанными мышечными ощущениями», может привести учащегося к автоматизации правильного движения [29, с. 45].

Упоминает мышечные ощущения также И.А. Лесман. Целью технической работы, по его мнению, является достижение такого результата, при котором исполнение было бы не только выразительным, но и свободным, чтобы музыкант мог бы сосредоточить своё внимание, главным образом, на

художественной стороне игры. Для этого, как отмечает Лесман, необходимо, ясно представив себе смысл музыкальной фразы, стараться найти наилучший, в физическом отношении, способ исполнения; запомнив найденное мышечное ощущение, следует закрепить его путем достаточного количества упражнений. В процессе этой работы, продолжает Лесман, должно быть достигнуто полное единство слуховой и моторной сторон исполнения [6, с. 67].

О необходимости воспитания высокой культуры игровых движений и развитии «тонкости мышечных ощущений» пишет М. С. Блок, утверждая, что самые богатые музыкальные представления останутся лишь внутренними представлениями, если одновременно не будет развиваться исполнительская техника. В связи с этим М.С. Блок делает вывод, что «игровые движения исполнителя не могут быть только непосредственным выражением его переживаний», необходимо научиться «приспосабливать» эти движения к условиям игры на инструменте, развивать чувство мышечной свободы, тонкость мышечных ощущений, «способность “собирать” и расслаблять мускулатуру в зависимости от художественной задачи» [30, с. 5].

Игровые движения, «мышечное чувство», пусть косвенно, но участвуют в развитии музыкально-образного мышления, – пишет Блок. Исполнитель, по его мнению, должен стремиться «к образованию, развитию и укреплению непосредственной связи музыкальных чувств с мышечными, двигательными ощущениями, – к тому, чтобы «чувствовать музыку руками» [6, с. 31].

Почти аналогично высказывается И. Менухин, считая, что исполнителю необходима «способность интеллектуального и “эмоционального” схватывания – буквально “осознания руками” – музыкального произведения» [31, с. 118]. Цель своих уроков (Менухин говорит о книге, которая называется «Шесть уроков скрипичной игры»), И. Менухин видит в том, чтобы «развить предельную чувствительность к таким неуловимым движениям и направить педагога к пробуждению этих ощущений в ученике». На страницах своей книги автор, по его признанию, «пытался охватить то, что <...> является определенной материальной подосновой, имеющей весьма важное значение для скрипичной игры» [31, с. 119].

В методических трудах О.Ф. Шульпякова мы вновь встречаем ссылки на Штейнгаузена, в теории которого очевиден переход от «абстрактного осознания движения» к деятельности сознания, «связанной с восприятием и оценкой реальных сигналов, поступающих от органов движения в виде ощущений, несущих в себе информацию о тех или иных качественных сторонах

совершающегося двигательного процесса» [32, с. 20]. По мнению Шульпякова, музыкант-исполнитель сталкивается с необходимостью выбора механического варианта достижения определенного характера звучания. Приемлемым вариантом, отмечает Шульпяков, будет не тот, который лишь на данном этапе обучения обеспечивает необходимое звучание, «а только тот, который к тому же по своим техническим качествам станет надежной опорой для всего дальнейшего развития игровой техники». В связи с этим Шульпяков указывает на необходимость умения ученика «разбираться в своих двигательных ощущениях и анализировать их». При этом задачей педагога, по мнению Шульпякова, является обязанность помочь ученику составить ясное представление о цели движения, направить его внимание на те ощущения, с помощью которых удобнее всего достичь цели [32, с. 42]. В связи с этим Шульпяков опирается на положение С. Клещёва: «Получение <...> движения, свободного от ненужных сопутствующих напряжений и полностью подчиняющегося воле играющего, и укрепление ощущения этого движения – вот первая задача музыкальной педагогики» [32, с. 30].

По мнению Шульпякова, основная масса исполнителей, за исключением выдающихся артистов, нередко интуитивно находящих наиболее целесообразные движения, овладевает рациональными движениями «только путем осознанной и кропотливой работы над ними, постигая их свободу через ощущения» [32, с. 31]. Такая работа, по мнению Шульпякова, представляет собою большую сложность «в силу малодоступности мышечного чувства контролю, протекает на уровне сознательного управления мышечными напряжениями». И здесь, как считает Шульпяков, необходима «ведущая роль музыкальных слуховых представлений в координациях движений исполнителя» [32, с. 75].

Упомянутый Шульпяковым тезис о необходимости «планового воспитания двигательной культуры» [32, с. 67], в действительности довольно прочно вошёл в скрипичную методику уже в первой половине 20-го столетия. Так, И.П. Благовещенский, перенимая эстафету у Б.А. Струве, под руководством которого он занимался научной деятельностью, находит подтверждение стремления к развитию культуры мышечных ощущений уже в школе Дж. Тартини и Б. Кампаньоли. Анализируя их теоретические труды, Благовещенский трактует их в соответствии с собственными педагогическими убеждениями. Так, описывая рекомендуемые Тартини упражнения в филировке звука («*messo di voce* на открытой струне»;

«упражнение это есть самое сложное из всех, но в то же время и самое необходимое для того, чтобы научиться играть на скрипке хорошо» [33]), Благовещенский отмечает, что Тартини требует достижения культуры мышечных ощущений в различных акустических и механических условиях, что даёт автору «удержаться» и в дальнейшем «на высоте педагогического мышления» [34, с. 22].

Указанные Тартини упражнения в филировании звуков, как утверждает Благовещенский, вошли во все современные ему и послетартиниевские скрипичные школы; Л. Моцарт, в том числе, «испытывая тартиниевское влияние, излагает методику звукоизвлечения подобным же образом» [34, с. 22]. По мнению Благовещенского, в письме Тартини [33] «сформулировано указание, отражающее сущность процессов звукоизвлечения на скрипке и открывающее перед исполнителем путь беспредельного совершенствования» [34, с. 23]. «Вам будет несложно точно реализовать все градации давления на струну, требуемые для той или иной ноты или пассажа; и Вы сможете выразить вашим смычком все, что пожелаете», – пишет Тартини [33].

Кроме того, Благовещенский усматривает в рекомендациях Тартини принцип постепенности усложнения навыков игры: «Плавная смена движений должна быть обеспечена своевременным чередованием необходимых групп мышц». И резюмирует: «Хаос ощущений порождает и хаос движений» [34, с. 24].

Б. Кампаньоли, по мнению Благовещенского, в своей школе «сосредоточивает внимание на воспитании тонких двигательных ощущений»; в его упражнениях, как отмечает Благовещенский, «устанавливается правильное осуществление процесса совершенствования исполнительских движений, которые "подтягиваются" к музыкальным требованиям» [34, с. 31]. Как считает Благовещенский, школа Кампаньоли содержит упражнения «на специальную культуру ощущений и дифференцированность движений» [34, с. 35].

Как видим, в ходе небольшого обзора методических трудов задача воспитания культуры мышечных ощущений заняла одно из ведущих мест среди проблем скрипичной педагогики. «Проблемы мышечных ощущений» буквально стали названием труда бакинских преподавателей [35] – М.Ю. Тагиева и А.С. Парсегова. По мнению авторов, необходимость предельной чувствительности мышц, диктуемая спецификой инструмента, ведет к большим сложностям в работе над игровыми движениями. Многолетние наблюдения

авторов привели их к выводу о том, что при всей первостепенности и значимости музыкальной основы воспитания наиболее существенным препятствием на пути овладения инструментом является несоответствие мышечной реакции художественному замыслу, отражающееся, в первую очередь, на качестве игрового движения: образуется некая диспропорция между слуховой и мышечной подготовкой, для ликвидации которой требуется большое мастерство педагога [35, с. 3].

Тагиев и Парсегов ссылаются на тезис К.А. Мартинсена, считавшего, что музыкальная педагогика должна решительно заменить «первично-физиологическую установку первично-психологической. На место технического обучения, идущего от внешнего к внутреннему, должно стать обучение, идущее от внутреннего к внешнему» [36, с. 14].

Авторы подчеркивают также, что одной из отличительных черт психологических приемов вообще (мышечные ощущения имеют прямое отношение к психологии) является их «сиюминутность», т.е. «возможность добиваться положительного результата в кратчайший промежуток времени, порой даже в процессе самой игры». И главное: Тагиев и Парсегов предлагают в качестве «языка» передачи сообщений о требуемом качестве мышечных ощущений метод ассоциаций с уже знакомыми движениями, взятыми из «обычной» жизни [35, с. 52].

Что касается упомянутого труда К.А. Мартинсена, то в нём целесообразно, на наш взгляд, в рамках рассматриваемой проблемы отметить его акцент на феномене индивидуальности, на необходимости выстраивания методики индивидуального преподавания. По мнению Мартинсена, «в каждом отдельном случае внутренний замысел и его телесное воплощение индивидуально взаимно согласованы вплоть до последних тончайших двигательных ощущений. <...> Такая взаимосогласованная система передачи “мысль – тело” всегда настолько же различна и индивидуальна, как различны и индивидуальны лица людей». Исходя из данного утверждения, Мартинсен делает педагогический вывод: только тот из педагогов, «кто учитывает это обстоятельство, окажется действительно проводником своих учеников к искусству» [37, с. 31-32].

И здесь мы видим, как проблема мышечных (двигательных) ощущений естественным образом возвращает нас к анализируемой выше теме индивидуального подхода. По мнению В.Ю. Григорьева, между практикой и теорией лежит «еще один слой обобщений эмпирического опыта», это –

«прописные истины» и правила, которые кажутся абсолютно ясными и верными и помогают в практической работе [11, с. 6]. При объективном рассмотрении подобные «аксиомы», по мнению Григорьева, оказываются если не совсем неверными, то весьма неточными, приблизительными, отражающими лишь частный случай, а не суть явления. Как считает Григорьев, если они и помогают в обучении, то благодаря тому, что «субъективность данных “истин” как бы исправляется субъективностью их воплощения в обстановке специфической языковой конвенции, устанавливаемой между учителем и учеником в классе по специальности» [11, с. 7].

В самом деле, существует ли «язык ощущений», способный объективно передать необходимую для воспитания «культуры мышечных ощущений» информацию от педагога к ученику? Каким должен быть этот язык, понимание которого бы обеспечило обозначенный переход «от внешнего к внутреннему»?

Так, например, в понятие протяженности звучания, по В.Ю. Григорьеву, входят несколько характеристик. Одна из них – «плавность ведения смычка, достижение хорошей управляемости им на всей его длине, выработка ощущения того, что точка приложения сил правой руки – струна, а не смычок». Как истинный поэт скрипки, В.Ю. Григорьев пишет: «Необходимо чувствовать “жизнь” струны, как скульптор ощущает сопротивление мрамора под резцом, воспринимать смычок как продолжение руки...» [11, с. 119].

На сегодняшний день, как нам кажется, передача и усвоение информации о необходимых для исполнения мышечных ощущениях напрямую зависит от искусства педагогики, от упомянутой выше способности педагога сформулировать требования и от умения ученика их услышать и воспринять.

Немаловажно учитывать, особенно в начальной педагогике, связь мышечного перенапряжения с повышенной эмоциональностью, – об этом пишет М.М. Берляничик. Борьба с напряжением в таких случаях, советует Берляничик, нужно с особенной тщательностью и осторожностью, воспитывая культуру мышечных ощущений, не заглушая эмоциональную реакцию при игре [38, с. 149].

Учитывая непреодоленную до сих пор ситуацию «преувеличенного внимания к внешней стороне игры», Берляничик обращает внимание на необходимость перехода «от внешнего описания технических приемов игры к анализу внутренних, глубинных закономерностей их формирования-развития, связей с другими структурами исполнительского процесса во всей их сложности и противоречивости» [38, с. 92]. «Путём имитации целостной,

полноценной исполнительской деятельности скрипача», по мнению Берляничика, можно прийти к «решению важнейшей проблемы слияния ребенка и инструмента, к возникновению в его ощущениях особого чувства комфортности, к объединению эстетичности внешнего рисунка скрипичной игры и внутренних механизмов управления ею» [38, с. 70].

Если учесть успехи отечественной исполнительской школы, то многим может показаться проблема «мышечных ощущений» надуманной. Вместе с тем, с точки зрения изучения «субъективного эмпирического опыта» [11], истинные причины очевидного успеха, на наш взгляд, ещё недостаточно изучены. В одной из статей А.А. Николаев пишет: «Талантливые советские педагоги умеют ярко и образно представить ученику исполнительские задачи, связывая их с нужными игровыми приемами, – постигая художественную цель, ученик находит и соответствующие двигательные ощущения» [5, с. 6]. Оптимизм, с которым отечественная музыкальная педагогика «отчитывалась» перед своим слушателем, не так уж преувеличен, если вдуматься в сказанное: педагог верно ставит задачу, рекомендует определённые игровые приёмы, а ученик сам находит необходимые двигательные ощущения. То есть, субъективность двигательных ощущений обуславливает необходимость определённой самостоятельности в выработке системы игровых движений. Таким образом, действительно воспитание культуры двигательных ощущений остаётся актуальной задачей музыкальной педагогики.

В то же время, с психологической точки зрения, отмечает М.С. Старчеус, содержание действия выходит за пределы двигательных ощущений и представлений. Двигательное действие требует участия мышления, памяти, воображения, определяется личными мотивами и даже свойствами характера человека. В зависимости от того, какому виду двигательного действия принадлежит движение, оно может иметь разный смысл при сходной внешней форме [39, с. 413]. Как отмечает М.С. Старчеус, движение именно «строится» а не «воспроизводится», поскольку создаётся каждый раз заново. «Движение как бы прочерчивается в моторном поле всякий раз по-разному, отсюда биомеханическая ткань движения неповторима, как отпечаток пальца. ...Именно потому, что движение строится каждый раз заново, человеку так важны ощущения собственных движений» [39, с. 413].

Как отмечает А.Ц. Пуни, сознательный контроль действия на основе мышечного чувства – признак, позволяющий судить о соответствии или несоответствии текущих движений и всего действия-навыка общему замыслу

действия и условиям его выполнения. Но мышечное чувство поначалу ощущается учеником недостаточно отчётливо, именно поэтому И.М. Сеченов называл его «чувством тёмным» или «смутным». Тем не менее, в процессе овладения двигательными навыками двигательные ощущения становятся более отчётливыми. Процесс этот идет, по выражению И. М. Сеченова, параллельно развитию координации движений [22, с. 191].

Казалось бы, всё сказанное имело своей целью обозначить связь проблемы субъективности игровых ощущений с необходимостью осмысления специфики индивидуального подхода в инструментальной педагогике. Для этого мы привлекли внимание к почти «революционному» ракурсу А. В. Гвоздева (для стороннего наблюдателя игровые действия – это движения, а для играющего – ощущения). Тем не менее, решение главного вопроса, так или иначе поставленного в упоминаемых нами трудах – воспитания культуры двигательных ощущений – на наш взгляд, на практике представляет собой, по Ауэру, «задачу почти непреодолимой трудности» [14, с. 47].

Список литературы

1. Дали С. Дневник одного гения / Сальвадор Дали; [Пер. О. Захарова, Н. Мятиш]. – Москва: ЭКСМО-Пресс, 1999. – 524 с.
2. Путь к совершенству: диалоги, статьи и материалы о фортепианной технике / [идея, концепция, сост., вступ. ст. и коммент. С. М. Стуколкиной]. Санкт-Петербург: Композитор. Санкт-Петербург, 2007. – 388 с.
3. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. 5-е изд. М.: Музыка, 1988. – 240 с.
4. Флеш К. Искусство скрипичной игры / Вступ. ст., коммент. и доп. К. А. Фортунатова. М., 1964. – 269 с.
5. Гинзбург Л. С. О работе над музыкальным произведением: Метод. очерк. Москва: Музгиз, 1953. – 96 с.
6. Лесман И.А. Очерки по методике обучения игре на скрипке / И. Лесман. - М.: Музгиз, 1964. – 272 с.
7. Фейгин М. Э. Индивидуальность ученика и искусство педагога. Москва: Музыка, 1968. – 80 с.
8. Ойстрах Д. Воплощение большого замысла. – Сов. музыка, 1956, № 7. – С. 3-10.
9. Готсдинер А. Л. Музыкальная психология. – М.: Международная академия педагогических наук, 1993. – 192 с.

10. Струве Б.А. Пути начального развития юных скрипачей и виолончелистов. Этюд из области музыкальной педагогики / Б. А. Струве. М.: Музгиз, 1952. – 228 с.
11. Григорьев В.Ю. Методика обучения игре на скрипке / В.Ю. Григорьев. – М.: Классика-XXI, 2006. – 255 с.
12. Ямпольский А.И. О методе работы с учениками: тр. / А. И. Ямпольский. – М.: ГМПИ им. Гнесиных, 1959. – Вып. 1. – С. 5–24.
13. Ямпольский И.М. Ауэр и современное скрипичное искусство // Л. С. Ауэр. Моя школа игры на скрипке. Интерпретация произведений скрипичной классики. – М.: Музыка, 1965. – 274 с.
14. Ауэр Л.С. Моя школа игры на скрипке. Интерпретация произведений скрипичной классики. – М.: Музыка, 1965. – 274 с.
15. Старчеус М.С. Индивидуальный подход в музыкальном обучении: варианты и «антиподы» // Профессия музыканта: факты и размышления к 40-летию Проблемной лаборатории, сборник статей / Московская государственная консерватория им. П.И. Чайковского, Проблемная научно-исследовательская лаборатория музыки и музыкального образования. – Москва: Московская консерватория, 2021. – 234 с. С. 113 – 131.
16. Гвоздев А.В. Многокомпонентная система исполнительской техники как основа интерпретаторского творчества скрипача: диссертация ... доктора искусствоведения: 17.00.02. Новосибирск, 2015. – 352 с.
17. Григорьев В.Ю. Методические взгляды Ю.И. Янкелевича // Янкелевич Ю.И. Педагогическое наследие. – М.: Музыка, 1983. – С. 6–59.
18. Гвоздев А.В. Многокомпонентная система исполнительской техники как основа интерпретаторского творчества скрипача: автореферат дис. д-ра искусствоведения / А.В. Гвоздев. – Новосибирск, 2015. – 40 с.
19. Гвоздев А.В. Звукоизвлечение на скрипке в связи с задачами художественного исполнения // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена: научный журнал. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012 – № 151. – С. 173–183.
20. Гвоздев А.В. Некоторые проблемы организации правой руки скрипача в свете задач художественного исполнения / А.В. Гвоздев // Мир науки, культуры, образования. – 2014. – № 2(45). – С. 307-310.
21. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии – СПб.: Питер, 2006. – 320 с.
22. Психология: Учебник для техникумов физ. Культуры / под ред. А.Ц. Пуни. – М.: Физкультура и спорт, 1984. – 255 с.

23. Штейнгаузен Ф.А. Физиология ведения смычка: сокращенный перевод с немецкого издания Марка Мейчика в сотрудничестве с В.Н. Алексеевым. Москва, Музторг ПТО МОНО, 1930. – 107 с.

24. Коштоянц Х.С. И.М. Сеченов и проблемы физиологии нервной системы // Сеченов И.М. Избранные произведения / ред. и послесл. Х. С. Коштоянца. Москва: Изд-во Акад. Наук СССР, 1952-1956.

25. Сеченов И.М. Участие нервной системы в рабочих движениях человека. // Избранные произведения. Т. 1. Физиология и психология, Ч. 2. Москва: Директ-Медиа, 2010. – 610 с.

26. Струве Б.А. Пути начального развития юных скрипачей и виолончелистов. Этюд из области музыкальной педагогики / Б. А. Струве. М.: Музгиз, 1952. –228 с.

27. Кюхлер Ф. Техника правой руки скрипача / Ф. Кюхлер. - Киев: Музична Украина, 1974. – 57 с.

28. Беккер Х., Ринар Д. Техника и искусство игры на виолончели / [Пер. с нем. А.В. Броун, К.Л. Новогрудский; Авт. вступ. статьи и коммент. Б. В. Доброхотов]. – М.: Музыка, 1978. – 288 с.

29. Броун А.В. Очерки по методике игры на виолончели. – Москва: Музгиз, 1960. – 92 с.

30. Блок М.С. К вопросу о воспитании музыкально-исполнительской техники. // Очерки по методике обучения игре на скрипке. Вопросы техники левой руки скрипача. Сборник статей. – М.: Музгиз, 1960. – 204 с. С. 3 - 18.

31. Менухин И. Шесть уроков скрипичной игры // НОМО MUSICUS : Альманах музыкальной психологии 95 / ред.-сост. М. С. Старчеус. – М.: Московская государственная консерватория им. П.И.Чайковского, 1995. – С.116-144.

32. Шульпяков О.Ф. Скрипичное исполнительство и педагогика / О. Ф. Шульпяков. – СПб. : Композитор, 2006 г. – 496 с.

33. Письмо сеньора Тартини сеньоре Магдалене Ломбардини (1760) // Тартини Дж. Об украшениях в музыке: учебное пособие / Дж. Тартини; М. Куперман (перевод). – Санкт-Петербург: Лань: Планета музыки, 2022. – 52 с.

34. Благовещенский И.П. Из истории скрипичной педагогики / И. П. Благовещенский. – Минск: Высшая школа, 1980. – 79 с.

35. Тагиев М., Парсегов А. Проблемы мышечных ощущений при обучении игре на скрипке / М. Тагиев, А. Парсегов. – Баку: Ишыг, 1978. – 99 с.

36. Мартинсен К.А. Индивидуальная фортепианная техника на основе звукотворческой воли / К. А. Мартинсен; пер. с нем.; ред, прим., и вступ. ст. Г. М. Когана. – М.: Музыка, 1966. – 220 с.

37. Мартинсен К.А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано. Предисловие и комментарии Л. И. Ройзман / К. А. Мартинсен. – М.: Классика-XXI, 2002. – 120 с.

38. Берлянчик М.М. Основы воспитания начинающего скрипача: мышление, технология, творчество: учеб. пособие / М. М. Берлянчик. – СПб.: Лань, 2000. – 256 с.

39. Старчеус М.С. Слух музыканта / М. С. Старчеус. – М.: Моск. гос. консерватория им. П. И. Чайковского, 2003. – 640 с.

© Л.Ф. Ивоина, 2025